

Złożenie pracy online: 2026-05-21 12:51:38 Kod pracy: 37516/54537/CloudA

Piotr Fąka
(nr albumu: 31163)

Praca magisterska

Orientacja pozytywna i wybrane czynniki psychospołeczne a wypalenie zawodowe nauczycieli: mediacyjna rola stresu

Positive Orientation and Selected Psychosocial Factors vs. Teacher Burnout: The Mediating Role of Stress

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i osobowości

Promotor: dr Katarzyna Wybrańczyk

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania Pani Doktor Katarzynie Wybrańczyk za nieocenione wsparcie, cierpliwość oraz merytoryczne wskazówki, które towarzyszyły mi na każdym etapie przygotowywania niniejszej pracy magisterskiej. Z wdzięcznością, Piotr Fąka

Streszczenie

Niniejsza praca porusza temat wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, z uwzględnieniem różnych czynników, które, z jednej strony, mogą chronić przed odczuwaniem poziomu wypalenia zawodowego, a z drugiej strony zwiększać prawdopodobieństwo doświadczania tego syndromu. Głównym celem badawczym pracy jest wykazanie korelacji między wymiarami wypalenia zawodowego a orientacją pozytywną oraz pozytywnością i wybranymi czynnikami psychospołecznymi wpływającymi na stopień wypalenia zawodowego. W pracy nie zakłada się, w sposób teoretyczny, mediującej roli stresu, a dąży się do wykazania na drodze empirycznej pośredniczącej funkcji stresu między pozytywnym nastawieniem do życia i świata a odczuwaniem wypalenia zawodowego. Grupa osób badanych składała się ze 103 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Zastosowano ankietę własną zbierającą dane psychospołeczne związane z zawodem nauczyciela oraz trzy kwestionariusze: Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ, Kwestionariusz Pozytywności i Skalę Odczuwanego Stresu PSS-10. Analiza wyników wykazała między innymi istnienie ujemnej korelacji między orientacją pozytywną a wymiarami wypalenia zawodowego i poziomem odczuwanego stresu, pełną i częściową mediację stresu w zależności od wymiaru wypalenia, brak korelacji między wypaleniem zawodowym a niektórymi aspektami pracy nauczycieli (np. stopień awansu zawodowego, staż pracy, zwiększenie liczby obowiązków czy praca w kilku miejscach). Wyniki wskazują na potrzebę wspierania nauczycieli, pracy za zasobach i konieczność redukcji stresu w środowisku zawodowym.

Słowa kluczowe

wypalenie zawodowe, wyczerpanie psychofizyczne, rozczarowanie, orientacja pozytywna, pozytywność, stres nauczycielski, nauczyciele

Abstract

This study addresses the issue of occupational burnout among teachers, examining various factors that can either serve as protective buffers or increase the susceptibility to this syndrome. The primary objective is to identify correlations between the dimensions of burnout, positive orientation, positivity, and selected psychosocial factors influencing burnout. Rather than assuming a mediating role of stress theoretically, this study aims to empirically demonstrate the mediating function of stress between a positive orientation on life and the experience of burnout. The study was conducted among a group of 103 primary and secondary school teachers using a self-developed psychosocial survey alongside three standardized instruments: the Link Burnout Questionnaire, the Positivity Scale, and the Perceived Stress Scale (PSS-10). The analysis revealed a negative correlation between positive orientation and both the dimensions of burnout and perceived stress levels, as well as full and partial mediation of stress depending on the specific burnout dimension. Notably, no correlation was found between burnout and certain professional aspects, such as career rank, years of experience, increased workload, or multi-site employment. These findings underscore the importance of supporting teachers through resource-based interventions and the necessity of stress reduction within the educational work environment.

Keywords

Occupational burnout, psychophysical exhaustion, disillusionment, positive orientation, positivity, teacher stress, teachers

Spis treści

Wstęp.....	2
Rozdział 1. Wypalenie zawodowe – charakterystyka zjawiska.....	5
1.1 Pochodzenie terminu i zdefiniowanie zjawiska.....	5
1.2 Presymptomy i symptomy wypalenia zawodowego.....	13
1.3 Przyczyny wypalenia zawodowego.....	16
1.4 Etapy wypalenia zawodowego.....	19
Rozdział 2. Stresogenność zawodu nauczyciela.....	22
Rozdział 3. Teoria pozytywności i orientacji pozytywnej Caprari.....	33
3.1 Optymizm jako bazowy konstrukt teorii pozytywności.....	33
3.2 Orientacja pozytywna a pozytywność.....	35
Rozdział 4. Metodologia.....	40
4.1 Cel badania.....	40
4.2 Pytania badawcze i hipotezy.....	40
4.3. Grupa badawcza.....	47
4.4. Narzędzia badawcze.....	47
4.5. Ankieta własna - operacjonalizacja zmiennych.....	51
Rozdział 5. Analiza statystyczna wyników badań.....	54
5.1 Charakterystyka wykorzystanych metod statystycznych.....	54
5.2 Charakterystyka badanej grupy.....	55
5.3 Kwestionariusz Pozytywności - wyniki.....	60
5.4 Kwestionariusz PSS-10 – wyniki.....	64
5.5. Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ - wyniki.....	66
5.6 Weryfikacja hipotez.....	69
Rozdział 6. Dyskusja.....	96
Zakończenie.....	102
Bibliografia.....	103
Aneks: ankieta własna.....	112

Wstęp

W dyskursie nauki w obszarze szeroko rozumianej pracy, roli pracownika, dobrostanu pracownika i relacji między pracownikiem a organizacją temat wypalenia zawodowego wydaje się jednym z najczęściej badanych i omawianych zagadnień. W narracjach społecznych i medialnych zjawisko to otrzymało nazwę epidemii XXI wieku i jako takie jest często semantyzowane jako czynnik destabilizujący zawodowe funkcjonowanie człowieka. Nie wchodząc na tym etapie pracy w pole definiowania wypalenia zawodowego, można uznać, że zainteresowanie badaczy tym zjawiskiem, oprócz aspektu czysto eksploracyjnego, ma przede wszystkim charakter poznawczy i instrumentalny dla pracy terapeutycznej, doradczej, coachingowej, wspierającej dobrostan jednostki w dziedzinie zawodowej, organizacji środowiska życia profesjonalnego, budowania zasobów pozwalających na mierzenie się z wyzwaniami pracy.

Wypalenie zawodowe to niewątpliwie temat interdyscyplinarny. Samo zjawisko doczekało się ogromnej liczby badań i raportów. Zainteresowanie ze strony badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki, a tym samym odrębne modele eksplanacyjne, odmienne zaplecze teoretyczne i narzędzia badawcze pozwala spojrzeć na zjawisko wypalenia zawodowego z różnorodnych perspektyw i pozyskać szczegółowe dane. Daje to z jednej strony wgląd w złożoność problemu i unikanie wyjaśnień przyczyn zjawiska przy pomocy jednego dominującego modelu teoretycznego, z drugiej strony interdyscyplinarność może być postrzegana jako czynnik zagrażający stworzeniu jednolitego i powszechnie akceptowanego rozumienia zjawiska. Nie rzecz jednak w limitacji definicyjnej problemu, jakim jest wypalenie zawodowe, ale w rozpoznawaniu optyk widzenia, na podstawie których tworzone są dalsze opisy czynników warunkujące lub pozostające w korelacji z wypaleniem zawodowym w środowisku pracy. W jednym ze swoich raportów dotyczących wypalenia wśród pracowników Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wskazuje nie na czynniki mogące prowadzić do wypalenia zawodowego, ale, szerzej, wskazuje czynniki ryzyka, które mogą skutkować napięciem psychofizycznym pracownika. Co ciekawe, ów raport (WHO, 2022) powstał właśnie na podstawie studiów i badań nad wypaleniem zawodowym prowadzonych w różnorodnych środowiskach teoretycznych i metodologicznych.

Dyscypliny zainteresowane wypaleniem zawodowym to przede wszystkim psychologia, socjologia, zarządzanie, nauki ekonomiczne i nauki medyczne. Psychologia koncentruje swoje badania na poznaniu mechanizmów kierujących wypaleniem zawodowym.

Naukowcy dążą do zrozumienia i dokładnego zbadania czynników wpływających na wypalenie zawodowe z perspektywy zasobów poznawczych i emocjonalnych jednostki, środowiska pracy, w którym przebywa jednostka i napięcia, jakie powstaje na styku zasobów jednostki i określonego środowiska zawodowego, w które dana osoba wchodzi ze swoimi zasobami. Psychologia między innymi bada osobowościowe korelaty wypalenia zawodowego (Madej, 2021; Okła, Steuden, 1998; Poraj, 2009), style radzenia sobie ze stresem (Kanios, 2021; Tabała, Stecz, Kocur, 2014) czy niedopasowanie jednostki do wykonywanego zawodu, co może skutkować właśnie wypaleniem zawodowym (Wieczorek, Kaznowski, 2024). Z kolei psychologia kliniczna i psychologia zdrowia w większym stopniu pochyłają się nad zasobami i/lub ich wyczerpaniem, które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego lub szczegółowo poddają badaniom różne aspekty osobowościowe mogące ewokować wypalenie zawodowe (Partarrieu, Betelú, Camino, 2024).

Psychologia społeczna i socjologia bardziej skupiają się na diagnozowaniu konkretnych grup zawodowych w zakresie odporności na czynniki prowadzące do wypalenia zawodowego (Stanisławska, Siudowska, Jurczak, Grochans, 2015). Tu bada się na przykład przedstawicieli zawodów pomocowych, pielęgniarzy, lekarzy, psychologów, pedagogów, psychoterapeutów, strażaków, policjantów, nauczycieli (Amiłowska-Czaja, Kretek, 2020; Makara-Studzińska i in., 2019; Plichta, 2014; Pytel, 2020; Pyżalski, Merecz, 2010). Badania pozwalają nakreślić mapę czynników ryzyka dla poszczególnych profesji, a w perspektywie pomocowej zbudować skuteczne programy wsparcia dedykowane badanym grupom. Socjologia z kolei mocniej przypatruje się czynnikom, które dynamizują środowiska pracy i bada powstające w jego obrębie konstrukcje i narracje społeczne. Tutaj szczególnym zainteresowaniem cieszą się pojęcia i konstrukty takie jak kryzys, model pracy zdalnej czy pracy hybrydowej, nieustanna dostępność pracownika, zadaniowy czas pracy czy zbyt dynamiczne przeobrażenia środowiska zawodowego. W kontekście tego ostatniego tematu zaczynają pojawiać się hipotezy badawcze związane z lękiem o utratę pracy z powodu nadmiernego włączania sztucznej inteligencji do środowiska pracy lub tendencje w zakresie ilości obowiązków związanych z koniecznością wyłączenia sztucznej inteligencji do prowadzonych projektów i aktywności zawodowych.

Nauki o zarządzaniu to kolejna dyscyplina, która bada wypalenie zawodowe głównie z punktu widzenia teorii straty, stabilności i sposobu funkcjonowania organizacji (Świłała, 2024), w tym zespołów budujących organizację. Dla zarządzania czy ekonomii wypalenie zawodowe wydaje się być czynnikiem wpływającym na przerwanie ciągłości optymalnych

procesów zawodowych, destabilizację w obszarze zarządzania kapitałem ludzkim i zarządzania budżetem organizacji (Simpson, 2013; Wieprzycka, 2021). Koszty absencji chorobowych, fenomen “cichego odchodzenia” czy rotacja pracowników przekładają się na operowanie organizacji na rynku i możliwość sprawnego prowadzenia długofalowych projektów. Częściowo tą tematyką zajmuje się również pedagogika, szczególnie pedagogika młodzieży i dorosłych oraz badania nad włączaniem tematu odporności psychicznej do ram formalnej i pozaformalnej edukacji (Butz, Mrazova, Deaconu, Czirfusz, 2024; Szul-Fryda, 2024).

Badania nad wypaleniem zawodowym z jednej strony skupiają się na odnalezieniu czynników, które warunkują jego wystąpienie, z drugiej strony koncentrują się również na wskazaniu tych zasobów, które ograniczają ryzyko wystąpienia zjawiska wyczerpania, tym samym stając się czynnikami chroniącymi jednostkę. Niniejsza praca ma celu bliższe przyjrzenie się konstruktom wypalenia zawodowego, orientacji pozytywnej oraz stresorom, a następnie wskazanie, drogą empiryczną, czy orientacja pozytywna może być zasobem chroniącym przed pojawieniem się doświadczenia wypalenia zawodowego. Grupą osób poddanych obserwacji są nauczyciele, którzy z definicji reprezentują zawód bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem, zawód związany z koniecznością szybkiego reagowania na zmiany w środowisku oraz zawód związany z wystawieniem siebie na nieustające stresory.

Niniejsza praca składa się z dwóch części - teoretycznej i badawczej. Pierwszy rozdział porusza tematykę wypalenia zawodowego, wyjaśnia istotę tego zjawiska, objawy i przyczyny powstawania. Drugi rozdział został poświęcony problemowi środowiska zawodowego nauczycieli, a przede wszystkim stresorom, z którymi muszą sobie radzić na co dzień nauczyciele. Trzeci rozdział prezentuje wciąż powstającą, uzupełnianą oraz weryfikowaną teorię pozytywności i orientacji pozytywnej. Kolejna część pracy przynosi część badawczą, a w niej rozdział poświęcony metodologii badania oraz weryfikacji postawionych hipotez. Tutaj uwaga autora skupia się na udowodnieniu między innymi medacyjnej roli orientacji pozytywnej między stresem a wypaleniem zawodowym. Ostatnią częścią pracy jest dyskusja wyników oraz wskazanie ograniczeń przeprowadzonego badania. Pracę zamyka bibliografia, spis tabel oraz aneks zawierający ankietę własną.

Rozdział 1. Wypalenie zawodowe – charakterystyka zjawiska

1.1 Pochodzenie terminu i zdefiniowanie zjawiska

Historia terminu “wypalenie zawodowe” sięga roku 1974 lub 1975 w zależności od tego, która publikacja Herberta J. Freudenbergera (*Staff burn-out* 1974 lub *The staff burn-out syndrome in alternative institutions* 1975) jest uznawana za wyjściową w dyskusji nad tym konstruktem. Jednak bez względu na wybór daty początkowej badania nad wypaleniem zawodowym charakteryzuje kilkudziesięcioletnia historia. Freudenberger w swoich badaniach odniósł się do wypalenia zawodowego jako „doświadczenia wyczerpania emocjonalnego związanego ze spadkiem motywacji i zaangażowania” (Santinello, 2014, s. 10). Bardzo ciekawą perspektywę w obszarze ilościowego zainteresowania tematyką wypalenia zawodowego wnosi artykuł Hillerta, Albrechta i Voderholzera (2020) znacząco zatytułowany *The Burnout Phenomenon: A Resume After More Than 15.000 Scientific Publications*. Autorzy tego artykułu nie przeprowadzają własnych badań empirycznych, nie prowadzą również metaanaliz, natomiast wprowadzają do omawianego zjawiska inną interesującą perspektywę, a mianowicie przede wszystkim zwracają uwagę na liczbę publikacji o wypaleniu zawodowym (ponad 15.000 w roku 2020), która jest w zasadzie niemożliwa do precyzyjnego policzenia (tym bardziej przeczytania), co świadczy o ogromnym zainteresowaniu tym zjawiskiem wśród naukowców. Nie może to dziwić, gdyż praca, życie zawodowe i rozwój zawodowy człowieka są, obok życia prywatnego oraz rodzinnego, jednym z najważniejszych kontekstów, w którym jednostka operuje każdego dnia, realizuje siebie, przeżywa różne stany emocjonalne, poprzez który buduje swoje zasoby. Wskazana liczba publikacji dotyczy wyłącznie dziedzin psychologii, psychoterapii, psychiatrii, neuropsychologii i szeroko rozumianych nauk społecznych.

Pozostając dalej w dyskursie liczb, autorzy wspomnianej publikacji podkreślają fakt istnienia ponad 140 definicji wypalenia zawodowego. Co ciekawe, analiza zawartości definiensów wskazuje na ich wysoką homogeniczność semantyczną, zatem co do definicyjnej natury zjawiska nauka ma pewien poziom zgodności. Taka sytuacja pozwala wysnuć wniosek, że mimo wielości formalnych ujęć, badacze operują na wspólnym gruncie znaczeniowym, co nadaje konstruktowi wypalenia zawodowego cechy naukowego obiektywizmu i teoretycznej dojrzałości. Z kolei różnice w definiensach dotyczą kwestii

wtórnych, drugorzędnych i o charakterze uszczegóławiającym, na przykład wybór dominującego czynnika/czynników powodującego odczuwanie wyczerpania.

Wydaje się, że najbardziej powszechną definicją omawianego w tym rozdziale zjawiska jest definicja zaproponowana przez Maslach i Jackson oparta na trójczynnиковym modelu, w myśl której „wypalenie [jest rozumiane] jako psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, które może wystąpić u osób, pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, 2020, s. 15). W tej definicji wyczerpanie emocjonalne jako składnik wypalenia jest konstruktem akceptowanym, jako wymiar, przez większość badaczy i ekspertów w polu wyczerpania zawodowego (Sęk, 2020a). Pozostałe komponenty modelu wypracowanego przez Maslach i Jackson nie cieszą się już powszechną akceptacją i podlegają krytycznej weryfikacji, zarówno teoretycznej, jak i empirycznej. Sama Maslach nadaje wysoką istotność zjawisku wyczerpania emocjonalnego, tym bardziej, że znajduje ono źródło w pionierskich pracach Freudenbergera:

„Freudenberger położył szczególny nacisk na rolę, jaką w wypaleniu odgrywa wyczerpanie. [...] Określił wypalenie jako krańcowy stan wyczerpania, spowodowany nadmiernym zapotrzebowaniem na energię i wszelkie zasoby, jakimi dysponuje jednostka.” (Maslach, 2020, s. 19).

Trójczynnиковy model składa się z następujących komponentów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych. Samo wyczerpanie emocjonalne „odnosi się do wyczerpania psychicznego spowodowanego wymaganiami w środowisku pracy i przejawia stresem, którego doświadcza jednostka” (Partarrieu i in., 2024, s. 188). Tutaj rolę odgrywa przeciążenie jednostki ilością obowiązków zawodowych oraz brak zasobów psychofizycznych do poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Doznawanie wyczerpania emocjonalnego wiąże się z poczuciem braku znaczenia jednostki i może prowadzić do konfliktów interpersonalnych. Osoba odczuwająca wyczerpanie nie posiada już dostatecznej ilości energii do działania, nie potrafi rozwiązać trudności, nie umie sprostać problemom zawodowym. Metaforycznie mówiąc, motor energetyczny jednostki, która nadaje sensu pracy i rytmu pracy zostaje zakłócony i wpływa na rezultaty wykonywanej pracy. Depersonalizacja jest często opisywana jako swego rodzaju mechanizm obronny (Santinello, 2014), który przejawia się przede wszystkim poprzez nadmierne dystansowanie się wobec klientów i innych współpracowników, a także przyjęcie chłodnej postawy wobec

innych ludzi w miejscu pracy. Ten wymiar wypalenia zawodowego ma charakter relacyjny, wiąże się z utratą idealizmu i negatywizmem, a jego przyczyną jest wyczerpanie emocjonalne (Partarrieu i in., 2024). Z kolei obniżonemu poczuciu dokonań osobistych towarzyszy poczucie braku kompetencji w czasie wykonywania powierzonych zadań i obowiązków. Jednostka może przejawiać tendencję do oceniania siebie jako osoby mało produktywnej lub bezproduktywnej, co w konsekwencji uniemożliwia skuteczne mierzenie się z trudnościami i problemami w sytuacjach zawodowych. Pracownik może także osiągnąć poczucie braku możliwości rozwoju zawodowego (Partarrieu i in., 2024). Obniżenie poczucia dokonań własnych lub jego brak jest wymiarem związanym z samooceną jednostki. Trójczynnikiowy model wypalenia zawodowego dotyczy zatem trzech aspektów: emocji, relacji i samooceny jednostki.

Pierwotny wyjściowy trójczynnikiowy model Maslach i Jackson został rozbudowany i częściowo przebudowany przez Santinella (2014) do czterech czynników. Santinello w swoim podręczniku do autorskiego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego czyni sprawozdanie z różnych sposobów rozumienia i definiowania wypalenia zawodowego, ale w centrum rozwoju myśli i badań nad tym zjawiskiem stawia prace Maslach i Jackson:

„punktem zwrotnym z punktu widzenia operacyjnej definicji [wypalenia zawodowego] była definicja przez Maslach i Jackson w *Kwestionariuszu Wypalenia Zawodowego Maslach*. Autorki definiują wypalenie zawodowe jako syndrom, który charakteryzuje się wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją i obniżonym poczuciem dokonań osobistych na polu zawodowym, mogący ujawnić się u osób pracujących w kontakcie z innymi ludźmi” (Santinello, 2014, s. 11).

Ujęcie Maslach jasno opisuje wypalenie zawodowe jako zespół współwystępujących ze sobą cech, które tworzą rozpoznawalny wzorzec. Santinello w swoich rozważaniach trzyma się tej konstrukcji myślowej, ale w polu semantycznym doświadczenia wypalenia zawodowego stawia pojęcia: (a) wyczerpania emocjonalnego, (b) odczucia nadmiernego stresu w środowisku zawodowym, (c) obniżenia poziomu lub utraty zaangażowania oraz entuzjazmu, (d) porzucenia odpowiedzialności za wykonywany zawód i przypisane do jednostki obowiązki zawodowe, a także (e) niechęć do podejmowania interakcji ze

współpracownikami. Pojawiają się ostatecznie, po dokonaniu operacjonalizacji, cztery czynniki:

- wyczerpanie psychofizyczne,
- brak zaangażowania w relację z klientem,
- poczucie braku skuteczności zawodowej oraz
- rozczarowanie.

Wyczerpanie psychofizyczne jest rozwinięciem wyczerpania emocjonalnego o komponent zmęczenia fizycznego odczuwanego przez jednostkę mierzącą się z syndromem wypalenia. Tutaj dokonano powiększenia oryginalnego zasobu wymiaru Maslach o aspekty somatyczne, co pozwala na pełniejsze uchwycenie psychosomatycznego charakteru reakcji organizmu na długotrwały stres zawodowy. Brak zaangażowania w relację z klientem stanowi odniesienie do depersonalizacji. Powiększanie się dystansu między pracownikiem a klientem wpływa na postrzeganie klienta przez pracownika – jego potrzeby [klienta] są oceniane jako mało znaczące, nie wymagające nadmiaru zaangażowania, odległe i możliwe do zrealizowania przy najmniejszym wkładzie wysiłku. Ten czynnik u swoich podstaw ma charakter poznawczy, natomiast przejawia się w pełni na poziomie behawioralnym.

Następnie poczucie braku skuteczności zawodowej nawiązuje do czynnika obniżonego poczucia dokonań osobistych z modelu Maslach i Jackson. Pracownik ma wówczas tendencję do niedostrzegania postępów zawodowych lub rozwoju zawodowego. Zdaniem autora tego czteroczynnikowego modelu ten aspekt jest kluczowy, gdyż „spostrzeganie siebie jako osoby skutecznej [...] jest centralnym aspektem dobrostanu psychologicznego jednostki, ponieważ wymiar ten wpływa na poczucie własnej wartości i przyszłego zaangażowanie w wykonywanie zawodu” (Santinello, 2014, s. 24). Rozczarowanie jako ostatni czynnik jest ruchem teoretycznym uzupełniającym i korygującym koncepcję Maslach i Jackson. Powodem poszerzenia modelu o ten wymiar była obserwacja roli silnej motywacji do podjęcia konkretnego zawodu, poczucia swoistej misji, „potrzeba czynienia dobra” (Santinello, 2014, s. 24). Rozczarowanie jest procesem charakteryzującym się deziluzją, w którym dochodzi do zderzenia gloryfikowanych przez jednostkę wartości i wyidealizowanego spostrzegania siły własnych zasobów z wymaganiami, strukturą oraz charakterystyką miejsca pracy. Człowiek doświadczający wypalenia nie może realizować, poprzez swoją pracę, wartości, które są dla niego istotne. Rozczarowanie, zdaniem Santinella, nie dotyczy jedynie miejsca pracy czy zawodu, ale jest konstruktem odnoszącym do sensu pracy w ogóle, jaki istnieje w

społeczeństwie – praca nie jest wyłącznie środkiem do gromadzenia zasobów koniecznych do codziennego utrzymania, ale ma inne wymiary we współczesnym świecie, dla przykładu przesunięcie rozumienia efektów pracy z „mieć” na „być” buduje aspekt tożsamościowy jednostki i sposób definiowania siebie, a bycie częścią grupy zawodowej, szczególnie grupy o wysokim etosie, może wpływać na poczucie przynależności i nadawać sens wykonywanej pracy z punktu widzenia utylitaryzmu.

Model czynnikowy legł u podstaw definicji wypalenia zawodowego zawartej w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-11 (2022), w której wypalenie znalazło się w kategorii czynników wpływających na stan zdrowia. Co istotne, ta kategoria nie wskazuje na zaburzenia czy choroby. W obrębie czynników wpływających na stan zdrowia została stworzona podkategoria problemów związanych z zatrudnieniem lub brakiem pracy i dopiero w obrębie tej podkategorii pojawia się pod kodem QD85 wypalenie zawodowe. W stosunku do wcześniej klasyfikacji ICD-10 wypalenie zawodowe posiada już swoją definicję, ma wyznaczone granice pojęciowe i odniesienie do konkretnego obszaru życia człowieka. ICD-10 wprowadziło szeroką kategorię wypalenia się (kod Z73.0) rozumianego jako stan wyczerpania życiowego. Pojęcia wypalenia się zostało zaklasyfikowane do kategorii problemów związanych z trudnościami życiowymi. Wprowadzone zmiany przede wszystkim wskazują na dwa aspekty – pierwszy istotności społecznej zjawiska: wyodrębnienie, nazwanie i zdefiniowanie zjawiska może świadczyć o znaczeniu, wadze i statystycznej liczebności tego zjawiska w życiu człowieka, drugi aspekt natomiast może zaświadczać o jednoznacznym ustanowieniu przestrzeni, w której dochodzi do wypalenia, mianowicie jest to zjawisko wynikające z interakcji człowieka ze środowiskiem zawodowym. ICD-11 definiuje wypalenie jako

„syndrom wynikający z przewlekłego stresu w miejscu pracy, który nie został skutecznie opanowany. Obejmuje trzy wymiary: 1) poczucie wyczerpania lub braku energii; 2) zwiększony dystans psychiczny wobec wykonywanej pracy lub poczucie negatywizmu, cynizmu związane z wykonywaną pracą; oraz 3) poczucie nieskuteczności i braku spełnienia. Wypalenie zawodowe odnosi się do zjawisk w kontekście zawodowym i nie powinno być stosowane do opisu doświadczeń w innych dziedzinach życia.” (ICD-11, 2022, s. 2023)

Warto przeprowadzić analizę przytoczonej definicji, by wydobyć te aspekty zjawiska, które są relewantne w kontekście diagnostycznym. Definicja niewątpliwie kładzie nacisk nie na sam stres, nie specyfikuje także czynników, które mogą być przyczyną stresu, ale zwraca uwagę na przewlekłość stresu i brak poradzenia sobie z przewlekłym stresem w sposób skuteczny. Doświadczanie tego syndromu nie wynika z jednokrotnego trudnego wydarzenia, sytuacji stresowej czy kryzysu, lecz jest efektem procesu trwającego na tyle długo, że zasoby adaptacyjne jednostki zostały wyczerpane. Zapis w powyższej definicji „który nie został skutecznie opanowany” może sugerować dwie instancje odpowiedzialne za niewprowadzenie sytuacji ochronnych, zabezpieczających, buforujących i terapeutycznych. Z jednej strony jednostka może nie posiadać zasobów radzenia sobie ze stresem, z drugiej strony kultura samej organizacji ma taką budowę, która agreguje stres, nie dysponuje narzędziami rozładowania napięcia emocjonalnego, nie wyposaża pracowników w strategię radzenia sobie ze stresem i nie monitoruje stanu psychofizycznego swoich pracowników. Uzupełniając do tej definicji można przywołać propozycję pojęciową Sęk, a mianowicie konstrukt stresu pracy, który jako przewlekły skutkuje wypaleniem, jeżeli jest „niezmodyfikowany własną aktywnością zaradczą [jednostki]” (2020b, s. 87), a ma źródła w przekonaniu pracownika o „niemożliwości skutecznego radzenia sobie z trudnościami i uciążliwościami, konfliktami i frustracjami w życiu zawodowym” (Sęk, 2020b, s. 87).

Na poziomie klasyfikacji ICD-11 wypalenie zawodowe nie jest traktowane jako choroba, stan chorobowy czy zaburzenie, mówi się wyłącznie o syndromie i jego wymiarach. Hillert i in. (2020) dość szeroko wyjaśniają, z jakich powodów nie istnieje możliwość dokładnego i dość szczegółowego, a tym samym klasyfikacyjnie satysfakcjonującego, zdiagnozowania wypalenia zawodowego na podstawie symptomów. Przede wszystkim wymienia się dwa powody. Pierwszym jest to, że wszystkie wymieniane symptomy wskazujące na wypalenie zawodowe są niespecyficzne, na przykład symptomy takie jak wyczerpanie lub trudności z koncentracją mogą być spowodowane „infekcją wirusową bądź obniżonym ciśnieniem krwi” (Hillert i in., 2020, s. 3). Drugim powodem jest fakt, że żadna specyficzna kombinacja objawów bądź zestaw objawów nie zostały do tej pory zidentyfikowane, które jednoznacznie wskazywałyby i różnicowałyby wypalenie zawodowe od innych trudności, zaburzeń bądź chorób (Hillert i in., 2020).

Innym modelem wyjaśniającym i eksplorującym zjawisko wypalenia zawodowego jest model egzystencjalny zaproponowany przez Pines (2020). Głównym punktem tego modelu jest kategoria „niepowodzenia w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu [pracy]” (Pines, 2020,

s. 33). Obowiązkowym składnikami tego modelu są (a) początkowa bardzo wysoka motywacja pracownika, następnie (b) wysokie, czasem nierealistyczne (idealizacja) oczekiwania zawodowe co do efektów pracy, a także (c) ambitne cele zawodowe. Jednostka nadaje pracy znaczący sens egzystencjalny, uzyskuje dzięki pracy poczucie sensu istnienia i identyfikuje się ze swoim miejscem pracy. Pines dość radykalnie i jednoznacznie definiuje profil psychologiczny jednostki, która może doświadczyć wypalenia. Jej zdaniem „[...] wypalenie występuje tylko u ludzi, którzy zaczęli pracować w swych zawodach z oczekiwaniem, że będą czerpać z tej pracy poczucie sensu życia (egzystencjalnego znaczenia)” (Pines, 2020, s. 41), a sama tendencja do wypalenia pojawia się wówczas, gdy pracownikowi o powyższym profilu „nie udaje się zrealizować celów zawodowych i czuje się niezdolny do skutecznego działania” (Pines, 2020, s. 34). Z powyższego wydać, że model egzystencjalny jest modelem motywacyjnym i w zasadzie bardziej dotyczy jednostek o początkowej, przy wejściu do środowiska pracy, podwyższonej motywacji do osiągnięcia celów zawodowych. Teza ta znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych nad wyczerpaniem. Zniechęcenie do dalszego działania, znużenie i zaprzestanie podejmowania dalszych aktywności z takim samym zapałem i wigorem jak w stanie początkowym, co skutkuje zatrzymaniem wykonywanych czynności charakteryzuje jednostki o zbyt wysokim poziomie motywacji początkowej (Łukaszewski, Doliński, 2002). Rozczarowanie jest skutkiem niekoherencji między początkowymi oczekiwaniami, poznawczym i emocjonalnym wkładem w pracę a subiektywnym postrzeganiem efektów działania. Pines (2020) idzie także krok dalej i zakotwicza swoją koncepcję w zjawisku deziluzji, określając trzy przyczyny wypalenia zawodowego:

- jednostka doświadcza poczucia braku sukcesu w przestrzeni zainwestowanego wysiłku a uzyskanych efektów - posługując się językiem ekonomii dochodzi do spostrzeżenia braku zwrotu z inwestycji,
- jednostka wykonuje pracę w środowisku, w którym mnogość i intensywność interakcji jest wysoka - ilość bodźców zaczyna mieć wartość ponadwymiarową, dochodzi do stałego skoncentrowania uwagi na realizacji potrzeb zewnętrznych, co może skutkować brakiem spostrzegania innego człowieka, tylko odpowiedzialnego problemu do rozwiązania,
- jednostka przez długi czas utrzymuje wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego, czego efektem jest nadmierna eksploatacja zasobów emocjonalnych.

Uogólniając, deteminantą wypalenia w modelu egzystencjalnym wydaje się być rewizja „wkładu zasobów” do „efektu”, a czynnikiem buforującym wypalenie może być wspierające środowisko zawodowe. Propozycja wyjaśnienia, zdefiniowania i sfunkcjonalizowania pojęcia wypalenia zawodowego zaproponowana przez Pines jednak odnosi się częściej do zawodów o charakterze misyjnym. W zbliżonym duchu, choć inspirując się nurtem psychoanalitycznym, Santinello (2014) nadaje wypaleniu zawodowemu rolę mechanizmu obronnego w sytuacji zderzenia realizowanej roli zawodowej z aktualną sytuacją zawodową. Fenomen wypalenia zatem jest zjawiskiem konfliktu, wymagającym mediacji z poziomu poznawczego i emocjonalnego, powstaje w sytuacji granicznej i stanowi próbę zachowania integralności ego poprzez emocjonalne wycofanie się z relacji, która stała się źródłem nieakceptowalnej frustracji. Radykalizm modelu egzystencjalnego, choć bardziej na poziomie leksykalnym, pojawia się, gdy wypalenie jest utożsamiane z poczucie porażki polegającym na braku możliwości do utrzymania początkowego idealizmu zawodowego (Mróz, Chudzicka-Czupała, Kuśpit, 2017).

Na poziomie dyskursu naukowego można również dostrzec zgodność w postrzeganiu wypalenia zawodowego jako zjawiska niejednowymiarowego. Zresztą wybór modelu jednowymiarowego powoduje komplikacje przede wszystkim właśnie o naturze definicyjnej, gdyż wymaga wyraźnej limitacji czynnika powodującego wypalenie – czynnika, który będzie charakterystyczny dla każdego człowieka doświadczającego wypalenia zawodowego. Z kolei model wieloczynnikowy generuje trudność w postaci określenia liczby czynników pozwalających na pełne zrozumienie zjawiska, a przede wszystkim udowodnienia na drodze badań statystycznych zasadności wprowadzania n-czynników i ich trafności psychometrycznej. Przywołana we wcześniejszych akapitach pracy Maslach (jako autorka jednej z koncepcji syndromu wypalenia zawodowego oraz kwestionariusza MBI – Maslach Burnout Inventory) oraz jej spojrzenie na wypalenie zawodowe jest głównym i najbardziej relewantnym badawczo punktem orientacyjnym i stanowiącym podstawę odniesienia dla innych badaczy i teoretyków wypalenia. Jej koncepcja, oparta na szeroko prowadzonych badaniach empirycznych, w tym obserwacjach i wywiadach, jest traktowana jako wnosząca najwięcej do rozumienia tego zjawiska. Podlega częstej polemice, ale również funkcjonuje jako punkt wyjścia do badań własnych dla innych badaczy. Z kolei model egzystencjalny mocniej pozwala badać przestrzeń konfliktu na płaszczyźnie poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej doświadczanego przez jednostkę w jej sytuacji zawodowej. Ten model

wyraźniej przyjmuje perspektywę personalistyczną i niejako wymusza analizę każdej sytuacji niezależnie od ogólnego wzorca postulowanego przez modele czynnikowe.

1.2 Presymptomy i symptomy wypalenia zawodowego

Wyodrębnienie zauważalnych i specyficznych objawów wypalenia zawodowego wydaje się potrzebą niezbędną w świecie, w którym ludzie pracują w bardzo dynamicznej rzeczywistości, w środowiskach zawodowych wymagających pod względem elastyczności, wielozadaniowości i bieżącego reagowania na kolejne aktywności. Umiejętności dostrzegania mechanizmów przeciążających zasoby poznawcze i emocjonalne, a dalej adekwatnego do sytuacji jednostki reagowania oraz przeciwdziałania przeciążeniu stoją u podstaw skutecznej interwencji zatrzymującej rozwój wypalenia. Partarrieu i in. (2024) wskazują na zestaw objawów, które pełnią funkcję predyktorów wypalenia zawodowego. Pozwalają one nie tyle na stwierdzenie obecności samego zjawiska, co na rozpoznanie u pracownika wczesnych oznak zmierzania w stronę „pełnoobjawowego” syndromu wyczerpania zawodowego. Do takich presymptomów wypalenia zawodowego można zaliczyć:

- zwiększenie, pod względem ilościowym i jakościowym, nakładu pracy, co jest odczuwane przez pracownika jako zwiększone natężenie obowiązków zawodowych,
- stopniowo pojawiające się coraz większe uczucie zmęczenia i znużenia,
- zwiększenie się dystansu emocjonalnego do pracy,
- zmniejszenie elastyczności, a zwiększenie sztywności w reagowaniu na różne sytuacje zawodowe,
- subiektywne odczuwanie pogorszenia jakości wykonywanych zadań i realizowanych obowiązków zawodowych,
- zwiększona liczba nieobecności pracownika w stosunku do wcześniejszej liczby absencji, pojawienie się spóźnień lub zwiększenie liczby spóźnień,
- wzrost zarówno liczby, jak i intensywności konfliktów ze współpracownikami,
- subiektywne odczuwane zmniejszenie satysfakcji, radości i entuzjazmu z wykonywanej pracy (Partarrieu i in., 2024).

Analiza powyższych presymptomów prowadzi do wniosku, że wypalenie zawodowe to raczej złożony proces, który początkowo manifestuje się poprzez paradoksalne zwiększenie

intensywności pracy przy jednoczesnym spadku jej subiektywnej jakości. Oczywiście trudno bez badań empirycznych mówić w tym miejscu o potwierdzonej korelacji między tymi czynnikami, lecz na poziomie interpretatywnym można sformułować i ukierunkować taką tendencję. Wnioskiem jest również fakt, że dochodzi do stopniowej degradacji trzech sfer funkcjonowania pracownika:

- psychofizycznej (narastające znużenie, odczucie zmęczenia),
- poznawczej (dystans emocjonalny, sztywność reagowania)
- oraz behawioralnej (spóźnienia, absencje i konflikty).

Można zauważyć na tej podstawie, że wczesne stadium wypalenia zawodowego charakteryzuje się wyraźnym dysonansem między wkładanym wysiłkiem a odczuwaną satysfakcją. Presymptomy stanowią, mówiąc metaforycznie, „system wczesnego ostrzegania”, w którym pogorszenie dyscypliny pracy oraz wzrost napięć interpersonalnych są sygnałami alarmowymi, świadczącymi o wyczerpaniu zasobów adaptacyjnych jednostki jeszcze przed wystąpieniem pełnej fazy kryzysu wypalenia.

Rozpoznanie wspomnianych tendencji pozwala następnie na głębszą analizę symptomów właściwych, które w sposób bezpośredni wpływają na jakość życia zawodowego i osobistego pracownika. W literaturze przedmiotu pojawia się sporo różnorodnych list objawów, zawierających bardzo podobne lub dość zbliżone charakterystyki. Jedna z nich zawiera siedem podstawowych symptomów wypalenia:

- „wyczerpanie, brak energii, zaburzenia snu,
- trudności z koncentracją i pamięcią, poczucie niewystarczalności, niezdolność do podejmowania decyzji,
- zmniejszona inicjatywność i wyobrażenia, niedostrzeganie różnic, nuda, rozczarowanie, skłonność do płaczliwości, słabości, rozpacz i niepokoju,
- zwiększenie dystansu wobec klienta, nacisk na żargon zawodowy w komunikacji, oskarżanie innych, utrata empatii, cynizm, utrata ideałów, gorycz, odpersonalizowanie,
- problemy relacyjne w zakresie rodziny, związku małżeńskiego lub partnerskiego,
- poczucie braku umiejętności rozpoznawania sytuacji,

- objawy fizyczne takie jak uczucie ucisku w klatce piersiowej, trudności w oddychaniu, bóle pleców, nudności, zwiększone spożycie nikotyny i alkoholu” (Hillert in., 2020, s. 3).

Odmienny zestaw symptomów wypalenia zawodowego proponuje Burisch:

- „hyperaktywność lub hypoaktywność,
- poczucie bezradności, depresji i wyczerpania,
- niepokój wewnętrzny,
- obniżona samoocena, zniechęcenie,
- pogarszające się lub złe relacje społeczne,
- aktywne pragnienie dokonania zmiany” (Burisch, 2020, s. 62).

Zestawienie powyższych dwóch list symptomów pozwala na wyciągnięcie wniosków dotyczących wielowymiarowości syndromu wypalenia. Elementem łączącym oba zestawienia jest przede wszystkim samo uznanie wypalenia za stan głębokiego wyczerpania psychofizycznego, w którym pojawiają się spadek energii, poczucie bezradności oraz narastający niepokój wewnętrzny. Następnie można zauważyć w obydwóch listach, że doświadczanie wypalenia wykracza poza miejsce pracy i wpływa niszcząco na relacje społeczne jednostki. Różnice między tymi dwoma ujęciami wynikają z poziomu szczegółowości oraz zakresu analizowanych objawów. Hillert i in. proponują listę o charakterze bardziej klinicznym i behawioralnym, kładąc nacisk na somatyzację (np. bóle pleców, ucisk w klatce piersiowej) oraz mechanizmy ucieczkowe, takie jak zwiększone spożycie używek. Ponadto pojawiają się opis procesu patologizacji postawy i etosu zawodowego, cynizm, utrata empatii oraz specyficzna zmiana w komunikacji, czyli nadużywanie języka profesjonalnego, co stanowi barierę na poziomie komunikowania. Z kolei w propozycji Burisha unikalną ideą jest wskazanie, że zarówno hypoaktywność, jak i hyperaktywność są czynnikami manifestującymi wypalenie zawodowe. Dalej kolejną ciekawą różnicą jest wskazanie na „aktywne pragnienie dokonania zmiany”, co sugeruje, że u jednostki wypalonej może pojawić się chęć wyjścia z sytuacji kryzysowej i reorganizacji w życiu zawodowym. Obydwie zaprezentowane powyżej propozycje wzajemnie się uzupełniają i umożliwiają na szersze rozpoznanie symptomów syndromu wypalenia zawodowego.

1.3 Przyczyny wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe może pojawić się w dowolnym momencie życia jednostki. Z perspektywy danych socjodemograficznych i przyjmując zmienne z trójczynnikowego modelu Maslach, dość jednoznacznie można stwierdzić istnienie braku rozstrzygających i jednoznacznych wniosków co do korelacji między wypaleniem zawodowym a wiekiem czy płcią. Demerouti (2024) przywołuje badania empiryczne i metaanalizy, według których kobiety częściej przejawiają tendencję do odczuwania wyczerpania emocjonalnego, natomiast mężczyźni wykazują tendencję w kierunku depersonalizacji. Choć z drugiej strony, jak zauważa Demerouti „[...] różnice międzypłciowe nie wykazały istotnych odchyleń w zawodach typowo męskich w porównaniu do zawodów typowo żeńskich, co sugeruje raczej wpływ czynników związanych ze specyfiką pracy niż różnice wynikające czysto z płci” (2024, s. 498). Korelacje zmiennych ze zmienną wieku nie pozwalają na wyciągnięcie istotnych statystycznie wniosków. Natomiast wykonywany zawód, czyli zmienna „zawód/branża” różnicuje jednostki pod względem natężenia doświadczania wypalenia zawodowego. Olejnik (2018), w odniesieniu do zmiennej wieku, lokuje syndrom wypalenia zawodowego w okresie średniej dorosłości w kryzysie wieku średniego. Oczywiście nie oznacza to, że poza okresem średniej dorosłości nie może dojść do wystąpienia objawów wyczerpania, natomiast, zdaniem Olejnika, średnia dorosłość sprzyja kryzysom, w tym poczuciu niezadowolenia na polu zawodowym.

Determinanty wypalenia zawodowego są różnorodne. Poniższy zestaw został opracowany na podstawie wybranych publikacji (Butz i in., 2024; Kaźmierczyk, 2024; Santinello, 2014; Światała, 2024; Wieprzycka, 2021) i nie wyczerpuje ogromnego spektrum czynników ryzyka wypaleniem zawodowym w pracy. Na potrzebę niniejszej pracy zostały wybrane najistotniejsze i najczęściej wskazywane przyczyny. Pogrupowanie przyczyn wypalenia w trzy główne grupy pozwala lepiej przyjrzeć się źródłom tego zjawiska.

1. Czynniki wynikające ze środowiska i struktury organizacji:

- przeciążenie pracownika liczbą bądź natężeniem obowiązków i aktywności zawodowych,
- adekwatność wynagrodzenia – na poziomie obiektywnym (w odniesieniu do mediany rynkowej) i na poziomie subiektywnym (indywidualnie odczuwany stosunek nakładu pracy do poziomu otrzymywanego wynagrodzenia),

- niepewność zatrudnienia,
- dysfunkcyjna kultura organizacji,
- sprzeczność między kodeksem wartości firmy a wartościami jednostki (wymuszanie przekraczania granic własnych jednostki),
- brak jednoznaczności w zakresie odpowiedzialności,
- niejasna hierarchia,
- nakładanie się kompetencji pracowników oraz brak precyzyjnego zdefiniowania roli i obowiązków.

2. Czynniki relacyjne i społeczne:

- niedobory wsparcia społecznego,
- brak wspierania kompetencji zawodowych przez przełożonych lub zespół,
- izolacja społeczna,
- brak wspólnoty wartości i brak stabilnej tożsamości wspólnotowej (poczucia "my" w pracy),
- zaburzone poczucie niezależności w podejmowaniu decyzji oraz
- dysfunkcyjny styl komunikacji,

3. Czynniki indywidualne:

- wyczerpanie zasobów psychofizycznych,
- obniżone poczucie własnej wartości,
- zewnętrzne umiejscowienie kontroli,
- sztywne i zhierarchizowane przekonania,
- wysoki poziom idealizmu,
- nieadaptacyjne style radzenia sobie ze stresem oraz
- idealistyczne reprezentacje zdarzeń

W kontekście współczesnej rzeczywistości rynkowej interesującym czynnikiem mogącym wpływać na powstanie wypalenia zawodowego jest niepewność zatrudnienia zaproponowana przez Kaźmierczyka (2024). Środowisko zawodowe rozumie się nie tylko jako przestrzeń

(wraz z czasem) wykonywania pracy, ale również jako przestrzeń poszukiwania pracy, która jest regulowana po stronie jednostki między innymi przez zaangażowanie i motywację. Jednak należy podkreślić, że wszystkie wymienione czynniki, zaczynając od kwestii organizacyjnych, a kończąc na czynnikach indywidualnych, mogą funkcjonować jako stresory, które nie działając w izolacji, lecz sumując się, prowadzą do stanu chronicznego napięcia. W tej sytuacji mówi się o kumulacji stresu i wysokim poziomie odczuwanego stresu wynikającym w głównej mierze z interakcji między wymaganiami środowiska zawodowego a zasobami oraz możliwościami psychofizycznymi jednostki. Stres może być czynnikiem motywacyjnym (eustres), lecz jego wysoki i długotrwały poziom natężenia wraz z agregowanymi źródłami może przesunąć się w kierunku dystresu. Przypatrując się zestawieniom przyczyn wypalenia, nie można jednak stwierdzić, które czynniki mają charakter decydujący lub przeważający, aczkolwiek „wydaje się, że w jednych sytuacjach czynnikiem wyzwalającym może być stan dyspozycji osobowościowych jednostki, w innych zaś czynnikiem wyzwalającym może być specyfika - treść i nasilenie sytuacji trudnej” (Okła, Steuden, 1999, s. 9). Jednak jak sugeruje Maslach wypalenie jako skutek działania wielu czynników związanych z pracą i jednostką w pracy jest „doświadczeniem stresu osadzonym w kontekście złożonych relacji społecznych, i obejmuje pojęcie danej osoby zarówno o sobie, jak o innych.” (Maslach, 2020, s.25). Ulokowanie przyczyn wypalenia wyłącznie po jednej stronie jest z gruntu fałszywe.

Innym czynnikiem determinującym wypalenie zawodowe, a niepojawiającym się w powyżej zaprezentowanej liście jest zjawisko „zarażania” wypaleniem (Szabowska-Walaszczyk, 2010) i konstrukt „organizacji wypalanej”. Porównanie syndromu wypalenia do wirusa nie jest może zbyt fortunne, natomiast wskazuje na problem, który może dotknąć organizację, w której wypalenie zawodowe staje się niejako częścią kultury pracowniczej. Nie chodzi nawet w tym momencie o stan liczbowy pracowników doświadczających wypalenia, ale o nastrój organizacji i tendencje, które mogą powstać na bazie tego nastroju. Skoryk (2013) podkreśla, że „wirusowość” wypalenia może być bezpośrednim czynnikiem przyczyniającym się do zwiększenia się tendencji do wypalenia zawodowego innych pracowników. Co ciekawe, według autorki, „wypalenie organizacji jest bardziej powszechne w sytuacjach, w których pracownicy nie są zadowoleni z rezultatów wykonywanej pracy, cechują się pesymizmem co do możliwości wprowadzenia prorozwojowych zmian” (Skoryk, 2013, s. 500) - właśnie taką charakterystykę otrzymuje zawód nauczyciela. Dodatkowo

organizacja wypalona cechuje się obniżonym lub brakiem zaufania do rodzaju przywództwa i obniżonym zaufaniem między pracownikami.

1.4 Etapy wypalenia zawodowego

Wypalenie próbowano opisywać za pomocą modeli fazowych, pokazując stopniowość utraty zaangażowania, chęci podejmowania działań i wycofywania się z relacji zawodowych. Edelwich i Brodsky (za: Edu-Valsania, Laguia, Moriano, 2022), opisując zjawisko wypalenia w kontekście zawodów pomocowych, wyróżnili cztery etapy ewolucji wypalenia zawodowego, czyli etap entuzjazmu składający się z dwóch faz: fazy idealizmu i fazy realizmu, etap stagnacji, etap frustracji i wreszcie etap apatii.

Etap entuzjazmu wiąże się ze swoistym idealizowaniem zawodu (faza idealizmu) i przejawianiem postawy zainteresowania sprawami klientów oraz dążeniem do rozwoju (faza realizmu). Wydaje się, że ten etap charakteryzuje osoby, które rozpoczynają swoją drogę zawodową, zmieniają miejsce pracy lub dokonują innych znaczących zmian w środowisku pracy. Pracownicy przejawiają dużą ilość energii, są pełni wigoru i nadziei, ich postawa cechuje się optymizmem. Na samym początku jest widoczna nadmiarowość zaangażowania w powierzone obowiązki i poświęcanie sprawom zawodowym dużej ilości czasu. Na poziomie relacji interpersonalnych trwa budowanie i utrzymywanie intensywnych kontaktów. Na etapie idealizmu mogą pojawić się dwa czynniki, które w przyszłości, pod wpływem trudności, mogą prowadzić do wypalenia: nierealistyczne oczekiwania co do skuteczności podejmowanych aktywności, liczenie, że prowadzone aktywności będą skutkować niemal heroicznym efektem, oraz może pojawić się tendencja do zacierania granicy między przestrzenią prywatną a przestrzenią zawodową. Nadmiarowość zaangażowania i towarzyszące jej wyczerpanie stanowią swoisty sygnał ostrzegawczy (Skoryk, 2013) wskazujący na tendencję danej jednostki do doświadczania wypalenia. W fazie realizmu, jednak wciąż na etapie entuzjazmu, następuje konsolidacja oddania zawodowi, relacje ze współpracownikami przebiegają konstruktywnie, a jednostka zaczyna przejawiać tendencję do budowania równowagi między pracą a życiem poza pracą.

Następnym etapem w ewolucji doświadczania wypalenia jest etap stagnacji, charakteryzujący się przede wszystkim postrzeganiem przez jednostkę rozbieżności między początkowym idealizmem a rzeczywistością zawodu lub miejsca pracy, które wybrała jednostka. Ten dysonans czasem jest lokowany w centrum definicji wypalenia zawodowego i

wokół niego są zorganizowane teorie oparte na konstrukcie „straty” (Siwiorek, 2018). Pracownik wykonuje zadania mniej efektywnie, mniej wydajnie, kontakty z klientami zaczynają ograniczać się wyłącznie do spraw niezbędnych, notuje się także spadek w otwartości i elastyczności. Relacje ze współpracownikami stają się trudne, niewygodne i sprawiają wrażenie uciążliwych. Na tym etapie pracownik zaczyna stosować mechanizmy obronne.

Trzecim etapem jest doznawanie frustracji – pojawia się wzrost drażliwości, pracownik zupełnie traci entuzjazm i etos zawodowy, zaczyna traktować swoje obowiązki powierzchownie i niedbale. Interakcje z klientami bywają wartościowane jako irytujące. Ponadto, na tym etapie jednostka zaczyna oceniać rzeczywistość zawodową cynicznie, odczuwa swoją pracę jako bezsensowną (pozbawioną znaczenia), dochodzi do poddawania w wątpliwość i kwestionowanie posiadanych wcześniej umiejętności oraz kompetencji.

Końcowym etapem ewolucji procesu wypalenia jest apatia ujawniająca się w odczuwaniu przegranej, porażki, braku sukcesu na polu zawodowym. Dodatkowo może pojawić się poczucie wstydu wyjaśniane własną nieudolnością, odsunięcie się od współpracowników i nabranie przekonania co do niemożliwości realizacji jakichkolwiek oczekiwań. Interakcje z klientami zaczynają być wartościowane jako wrogie, sama praca zawodowa przechodzi w stan schematycznej rutyny. W prezentowanym modelu wypalenie zawodowe zostało przedstawione jako doświadczenie postępującego rozczarowania (Skoryk, 2013) i braku spełnienia zawodowego.

Polemikę z etapowością procesu wypalenia zawodowego prowadzą Montero-Marin i in. (2014), którzy argumentują za zerwaniem z monolitem modelu faz i przyjęciem punktu widzenia o heterogeniczności rozwijania się syndromu wypalenia u poszczególnych jednostek. Przejście przez wszystkie etapy nie musi charakteryzować każdego indywidualnego doświadczenia. Fazy wskazują jedynie na pewien wzór, natomiast realizacja tego wzorca jest zależna od zasobów wewnętrznych jednostki i środowiska zawodowego. Pojawia się propozycja wariantowości typów wypalenia oparta na kryterium stopnia zaangażowania w wykonywane czynności zawodowe. Autorzy tej koncepcji wyodrębniają jako podtypy wypalenia (Montero-Marin i in., 2014):

- typ frenetyczny (*frenetic*) cechujący się potrzebą osiągnięcia ogromnych sukcesów zawodowych i znacznym przeciążeniem poznawczym oraz emocjonalnym,

- typ znudzony (*underchallenged*) cechujący się wysokim poziomem znużenia, schematyzmem w działaniu, unikaniem odpowiedzialności i cynizmem.
- typ zużyty (*worn-out*) cechujący się wycofaniem, poczuciem braku efektywności zawodowej, poczuciem winy za brak kompetencji i sprawczości.

Wypalenie zawodowe staje się procesem wielowymiarowym, którego przebieg u poszczególnych osób może mieć inny kształt, natężenie i tempo. Podsumowując, należy podkreślić, że współczesne rozumienie wypalenia zawodowego ewoluowało od linearnych modeli fazowych w stronę złożonych koncepcji heterogenicznych. Przytoczona argumentacja Montero-Marín i współpracowników rzuca nowe światło na dynamikę tego syndromu, wskazując, że nie jest on procesem jednowymiarowym, lecz zjawiskiem wieloaspektowym. Rozróżnienie na podtypy – frenetyczny, znudzony oraz zużyty – pozwala na znacznie precyzyjniejszą diagnozę problemów, z jakimi mogą mierzyć się pracownicy. Ostatecznie, kształt i tempo rozwoju wypalenia zawodowego stanowią wypadkową indywidualnych zasobów jednostki oraz specyfiki środowiska zawodowego. Zrozumienie tej relacji jest niezbędne do dalszych analiz dotyczących konkretnych grup zawodowych, które ze względu na charakter wykonywanych zadań, są w sposób szczególny narażone na obniżenie zaangażowania i utratę satysfakcji z pracy.

Rozdział 2. Stresogenność zawodu nauczyciela

Środowisko pracy nauczyciela wydaje się jednym z bardziej wielowymiarowych i wielozadaniowych ekosystemów zawodowych. Z jednej strony zakres czynności oraz obowiązków zawodowych reguluje ustawodawca w drodze ustawy (Karta Nauczyciela), rozporządzeń uszczegółowiających zakres odpowiedzialności nauczycieli oraz pracę szkoły, z drugiej strony oczekiwania społeczne – jednak obydwie te instancje nakładają wysoką odpowiedzialność na codzienne aktywności zawodowe nauczycieli, gdyż wiążą się z kształtowaniem przyszłych pokoleń obywateli i jednostek rozumiejących otaczającą ich rzeczywistość. Regulacje prawne jak i społeczne oczekiwania względem efektu pracy dydaktycznej i wychowawczej, pełnienie zróżnicowanych ról, ekspozycja na dużą ilość i natężenie bodźców, wysoka dynamika zmian w zakresie planów i metod pracy regulowana drogą legislacyjną powodują, że ten zawód jest zawodem, w którym jednostka może doświadczać przeciążenia na poziomie funkcjonowania psychosomatycznego, odczuwać nadmierne zmęczenie i poczucie ogólnego braku jasności sposobu działania.

Aby lepiej zrozumieć wielowymiarowość zawodu nauczyciela, warto przypatrzyć się tej profesji uwzględniając trzy punkty widzenia, niejako głosy konstruujące narracje o tym zawodzie. Pierwszą optyką narracji będzie optyka legislacyjna, drugą odpowiedzialność społeczna, a trzecią narrację samej grupy. Każda z tych narracji pozwala wyodrębnić i wskazać niehierarchicznie pola aktywności zawodowych nauczycieli, tym samym wskazując na wielość zadań, obowiązków i wynikających z tego odpowiedzialności. Wyodrębnione obszary mogą stać się źródłem napięcia w codziennym funkcjonowaniu zawodowym, a niemożliwość ich poprawnego zrealizowania (wynikająca z indywidualnego nastawienia jak i nastawienia społecznego, np. nauczanie ucznia materiału w kontekście egzaminów państwowych) mogą stanowić przyczynę natężenia odczuwanego stresu i chronicznego stresu (Liszokova, 2020). Teoretyzując dalej, po uwzględnieniu niskich zasobów radzenia sobie lub podwyższonego poziomu neurotyzmu (Bernacka, Pufal-Struzik, Gierczyk, 2019), doświadczenie stresu i wypalenia zawodowego wydaje się nieuniknione.

Pierwszą narrację o wielozadaniowości środowiska pracy nauczyciela wprowadza ustawa Karta Nauczyciela (2026). Artykuł 6 tejże ustawy przedstawia w pięciu punktach obowiązki nauczyciela:

„Nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- 3a) doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły;
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.” (KN, 2026, s. 5)

W myśl zapisów ustawodawcy zadaniem stojącym przed nauczycielem jest rzetelne realizowanie funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Co należy pod tym zapisem rozumieć? Oznacza to, że każda lekcja musi być nie tylko merytoryczna (idąc dalej zgodna z zapisami w podstawie programowej), ale także w czasie lekcji i poza lekcjami, na całym terenie szkoły i w czasie wyjść organizowanych przez szkołę uczeń podlega procesom wychowawczym i ma zagwarantowane bezpieczeństwo. To nauczyciel staje się gwarantem fizycznego i psychicznego dobrostanu ucznia od momentu przekroczenia progu szkoły. Nakłada to na system psychiczny nauczyciela obowiązek utrzymywanie stałej koncentracji na aspektach bezpieczeństwa, monitorowania środowiska, w którym przebywają uczniowie i adekwatnego reagowania na zmiany pojawiające się w tym środowisku. Nauczyciel musi utrzymywać stałą koncentrację nie tylko na treści lekcji, ale przede wszystkim na dynamice grupy, z którą pracuje. Oznacza to nieustanne zaangażowanie uwagi nauczyciela, co pozostaje w relacji do zwiększonego zużycia zasobów poznawczych, a tym samym może prowadzić do poczucia wyczerpania psychofizycznego po kilkugodzinnej pracy. Zapis o byciu swoistym „gwarantem bezpieczeństwa” nakłada na nauczyciela ogromną presję odpowiedzialności za zdarzenia losowe. Szczególnie ten aspekt jest istotny na poziomie nauczania przedszkolnego,

wczesnoszkolnego i początkach drugiego etapu edukacyjnego. Lęk przed przeoczeniem czegoś, co może skutkować uszczerbkiem na zdrowiu ucznia lub konsekwencjami prawnymi dla nauczyciela, generuje silny stres subiektywny. Granica między „nieszczęśliwym wypadkiem” a „niedopełnieniem obowiązków” jest dość niejednoznaczna i rozmyta. Podobnie, jeżeli dokładniej przyjrzymy się funkcji opiekuńczej, to nauczyciel staje się swego rodzaju buforem emocji uczniów. Rozwiązywanie konfliktów, reagowanie na kryzysy psychiczne czy dbanie o dobrostan psychiczny grupy to procesy wymagające wysokiego poziomu zaangażowania emocjonalnego, sprawności w zakresie uważności i umiejętności „wychwytywania” stanów emocjonalnych poszczególnych uczniów w czasie pracy z całą grupą uczniów. Zderzenie funkcji dydaktycznej z funkcją opiekuńczą wydaje się krytyczne szczególnie w środowisku pracy nastawionym na wysoki wynik rankingowy szkoły czy w środowisku zwiększonej presji na efekt nałożonej przez rodziców i opiekunów prawnych uczniów. Łączenie rygoru dydaktycznego wynikającego z efektywnego nauczania treści podstawy programowej z empatycznym reagowaniem na dobrostan może stanowić źródło wewnętrznego napięcia z przyjmowania tych dualistycznych ról. Niespójność i niekonsekwencja ról mogą przyjąć funkcję czynnika ewokującego stres.

Dalszy zapis ustawy przywołuje kwestię indywidualnego podejścia do rozwoju ucznia. Nauczyciel staje przed zadaniem indywidualizacji procesu edukacyjnego, w tym ma obowiązek dostrzegać unikalny potencjał w każdym dziecku, dostosowywać metody pracy do tempa rozwoju ucznia, motywować uczniów do pokonywania własnych barier, niezależnie od stanu wyjściowego. Zapis o indywidualizacji nauczania jest istotnym zapisem, pozwalającym traktować uczniów na poziomie edukacyjnym w pełni podmiotowo, lecz w praktyce stanowi jedno z największych wyzwań logistycznych i psychologicznych w pracy pedagogicznej – nauczyciel przechodzi od nauczania „uśrednionego” do nauczania opartego na wspieraniu unikalnego potencjału każdego dziecka. W klasach liczących 30-35 osób dostrzeżenie potrzeby każdego ucznia wymaga ogromnej uważności i czasu, którego często brakuje przy realizacji sztywnego grafiku lekcji.

Z kolei obowiązek nieustannego rozwoju warsztatu pracy wydaje się stanowić mechanizm budujący zasoby do radzenia sobie w wyzwaniach i trudnościach w pracy codziennej nauczycieli. Ciągły poszerzanie katalogu posiadanych umiejętności jest warunkiem *sine qua non* współczesnego rynku pracy i rozumienia ewolucji

postmodernistycznego społeczeństwa. Inwestowanie w strategię radzenia sobie stanowi zasób usprawniający pozytywne funkcjonowanie w środowisku zawodowym.

Zawód nauczyciela należy do puli profesji, na które nakłada się społeczną odpowiedzialność za powierzone zadania, a społecznie definiowanym modusem działania jest misyjność (Czerw, Borkowska, 2010). Nauczyciel w trakcie wykonywania swoich codziennych obowiązków zawodowych nie jest jedynie osobą, która dostarcza uczniom informacji o rzeczywistości, w której żyją i funkcjonują, ale odpowiada za kształtowanie postaw prospołecznych i dystrybucję wartości, co w dalszej perspektywie przekłada się na konstruowanie postawy obywatelskiej partycypacji i świadomości wzrostu jednostki w świecie społecznym. Nie można zatem mówić o świadczeniu „usługi edukacyjnej”, która podlegałaby pomiarom z uwagi na efektywność. Odpowiedzialność społeczna zawodu nauczyciela wykracza daleko poza ramy pracy lekcyjnej. W pewnym stopniu nauczyciele współtworzą umiejętności współpracy, krytycznego myślenia czy dokonywania wyborów uwzględniających szacunek dla prawa. Patrząc z perspektywy negatywnej, nauczyciel promujący bierność lub nietolerancję może ukształtować postawy, które będą dewastujące dla wspólnoty i zagrażać dobru psychospołecznemu jednostek w tej wspólnocie. Odpowiedzialna społeczność to także kwestia etyki i moralności. Odwołując się do koncepcji Bourdieu (2022) o władzy i przemocy symbolicznej, nauczyciele posiadają „moc” kształtowania i podtrzymywania funkcjonowania dominujących wzorców postaw i zachowań, które będą funkcjonować w społeczeństwie. Mogą arbitralnie wskazywać, co jest dobre, a co złe, narzucać kryteria postrzegania piękna, moralności, sprawiedliwości czy nawet sposobu postrzegania ról w świecie. Nauczyciel, spełniając rolę arbitra i mediatora w konfliktach, pokazuje, poprzez swoje zachowania i przyjmowane postawy, korzyści i skutki negocyjacyjnego podejścia do rzeczywistości.

W tym obszarze warto również podkreślić fakt, że nauczyciel jest osobą częściowo publiczną, pozostającą pod stałą „obserwacją społeczną”. Wymaga się od niego czegoś w rodzaju swoistej czystości, moralnej nieskazitelności, ponieważ swoim postępowaniem wskazuje młodym ludziom wzory funkcjonowania w świecie społecznym. Odpowiedzialność zawodowa manifestuje się tutaj poprzez umowę społeczną polegającą na powierzeniu najcenniejszych zasobu, jakim są dzieci i młodzież – z jednej strony nauczyciel dąży do zapewnienia im fizycznego i emocjonalnego bezpieczeństwa, a z drugiej strony przygotowuje, dzięki przyjętej przez siebie światopoglądowej bezstronności, do

funkcjonowania w pluralistycznym świecie, w którym liberalnie zaprasza się do dialogu wielość głosów, negocjując realizację potrzeb poszczególnych grup interesów i rozwiązanie satysfakcjonujące dla każdego uczestnika.

Odpowiedzialność społeczna związana jest także z oczekiwaniem wobec szkoły pełnego wychowania i dokonania korekty w zakresie postaw i zachowań uczniów, co wiąże się z nakładaniem na nauczycieli coraz większych zakresów odpowiedzialności zawodowych. Nauczyciel także w zakresie odpowiedzialności społecznej kształtuje postawę krytycznego myślenia, pracy w oparciu o materiały opracowane na podstawie dowodów naukowych i przygotowania uczniów do rzetelnej argumentacji i intelektualnej odpowiedzialności za swój rozwój. Zagadnienia etyczne stają się także palącą koniecznością w obszarze współpracy ze sztuczną inteligencją (AI). Wypracowanie dowolnego rozwiązania zajmuje chwilę, stąd nauczyciel staje się przewodnikiem po racjonalnym używaniu zasobów AI. Odpowiedzialnością jest uświadamianie roli sztucznej inteligencji, która nie zastępuje refleksyjnych procesów interpretacji rzeczywistości, nie jest narzędziem wyręczania, ale narzędziem współpracy.

Przyglądając się nawet tak skrótowej charakterystyce zawodu nauczyciela z punktu widzenia odpowiedzialności społecznej można dostrzec pułapkę nadmiernym obciążeniem odpowiedzialnością społeczną, która może być jednym z czynników prowadzących w konsekwencji do wypalenia zawodowego. Liczba ról, które przyjmuje nauczyciel w swojej pracy jest dość duża, a zmienność tych ról jest zależna od aktualnej sytuacji szkolnej. Wypełnianie ich na jednakowo optymalnym poziomie wydaje się wręcz heroiczne, a przede wszystkim wymaga określonych zasobów psychofizycznych, by podołać zmienności ról i zmienności zadań determinowanych rolami. Jako że zawód nauczyciela należy do puli zawodów “misyjnych”, to oczekiwania społeczne względem nauczycieli są często nierealistyczne, a na skutek procesu idealizacji oczekuje się od przedstawicieli tego zawodu szczególnych kompetencji (Czerw, Borkowska, 2010).

Trzecim źródłem, na podstawie którego można określić czynniki tworzące wachlarz trudności pojawiających się w codziennej pracy nauczycieli są badania oparte na kwestionariuszach samoopisowych. Szczygieł (2020) w swoim badaniu skupia uwagę właśnie na wyodrębnieniu czynników stanowiących źródło stresu w pracy nauczyciela. Posługuje się kwestionariuszem własnym oraz częściowo fragmentami zestandaryzowanego kwestionariusza wypalenia zawodowego nauczycieli. Autorka przedstawia wyniki

hierarchicznie, to znaczy, że wyniki o największej mocy wskazują na najwyższą częstotliwość występowania. Celem nie jest w tym miejscu dokładne zreferowanie analiz przeprowadzonych przez Szczygieł, natomiast zrekonstruowanie pola konfliktowego w pracy nauczyciela. Do analizy narracyjnej wzięto pod uwagę wyłącznie wartości samoopisowe, które uzyskały wynik sumaryczny powyżej 60% w grupie badanych respondentów. Obszary, które mogą pełnić funkcję czynników obciążających to:

- „roszczeniowe postawy rodziców” (wszyscy respondenci wskazali ten czynnik jako stresor w zawodzenie nauczyciela) - rodzice lub opiekunowie prawni często prezentują postawę kontrolującą i nadmiernie ingerującą w życie szkoły i relacje uczeń - szkoła, podważając kompetencje pedagogiczne i merytoryczne nauczyciela.
- „brak motywacji do pracy” przez uczniów, który może wchodzić we współzależności z poziomem zaangażowania nauczycieli. Brak motywacji lub niski poziom motywacji jest aspektem regulującym poczucie sprawstwa i przekierowującym pracę dydaktyczną w kierunku pracy opiekuńczej.
- „praca z dziećmi sama w sobie” (reagowanie na konflikty, zauważanie alienacji, dostrzeganie wysokich umiejętności, hałas, dynamika grupy) z kolei to determinanta warunkująca spadek poziomu koncentracji i redukcję zasobów emocjonalnych. Warto podkreślić, że praca z dziećmi i młodzieżą wymusza wysoki poziom elastyczności - nie jest to praca z ukształtowanymi w pełni jednostkami, ale z ludźmi, którzy są w fazie życiowej intensywnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, behawioralnego i społecznego.
- „konieczność szybkich decyzji” - szkoła jest środowiskiem o wysokim stopniu nieprzewidywalności; nauczyciel musi dość sprawnie reagować na incydenty wychowawcze, wypadki czy trudne pytania, tym bardziej, że pomyłki, szczególnie te skutkujące narażeniem zdrowia czy życia, skutkuje konsekwencjami prawnymi.
- „niskie wynagrodzenie” - czynnik ten dotyczy podstawowej potrzeby bezpieczeństwa; nieadekwatny poziom wynagrodzenia w stosunku do wysokiej odpowiedzialności zawodowej może odpowiadać za tworzenie braku poczucia ekwiwalentności w relacji pracodawca (organ prowadzący szkołę publiczny lub niepubliczny) a pracownik. Z drugiej strony badanie porównawcze na grupie nauczycieli w Polsce i w Wielkiej Brytanii wskazało, że „że nauczyciele w Polsce zarabiając średnio około dwukrotnie

mniej w porównaniu z nauczycielami angielskimi, mają istotnie wyższą satysfakcję z wykonywanej pracy” (Jędrzysek, Jurczyk, 2016, s. 118). W tej sytuacji badania wymaga sprawdzenie, jakie czynniki regulują tę zależność.

- „ciągłe zmiany przepisów” mogą generować obniżone poczucie niestabilności prawnej, przewidywalności i naruszania granic ochrony nauczyciela.
- „nierówne traktowanie” związane z dystrybucją zadań, środków finansowych i nagród przez dyrektora w obrębie grona pedagogicznego, co może skutkować między innymi obniżoną lojalnością i chęcią angażowania się w aktywności zawodowe.
- „praca po godzinach” oznaczająca obowiązek organizowania wydarzeń na terenie lub poza szkołą, spotkań z rodzicami oraz przenoszenie pracy do domu - przyczyną konfliktu jest nieprecyzyjne uregulowanie zasad rozliczania 40-godzinnego tygodnia pracy oraz miejsc do pracy cichej na terenie placówek oświatowych; omawiany czynnik jest jednym z elementów od dawna prowadzonych debat społecznych i wynikających z tego napięć społecznych.
- „niski prestiż społeczny” i „negatywne stereotypy społeczne” oznaczają poczucie wśród badanych nieszanowania ich zawodu, traktowania przez opinię publiczną pracy nauczyciela jako pracy łatwej, osiągalnej dla każdego, niewymagającej szczególnych predyspozycji osobowościowych i zawodowych, pracy nieobciążającej i niegenerującej stresu zawodowego.

Oczywiście wymienione czynniki nie są jedynymi, częściowo pokrywają się typologią Pyżalskiego (2010) i Makowiec-Dąbrowskiej i in. (2021). Szczególnie ciekawe w klasyfikacjach czynników obciążających lub stresogennych są dwuznaczność roli nauczycieli, nakładanie się na siebie skrajnych ról i zarządzanie wielością ról. Krzysztof Rubacha (2000) w swojej koncepcji *roli społecznej nauczyciela* podkreśla nakładane na nauczycieli oczekiwania i żądania, nazywane przez autora tej koncepcji *społecznymi nakazami* roli. Źródłowo zakotwiczą się one w prawie oświatowym i systemie oczekiwań stawianych szkole przez rodziców i uczniów. Rubacha wyodrębnia dwa konstrukty (*ułatwienia* i *dylematy roli*), stanowiące przyczyny potencjalnego stresu w codziennych aktywnościach nauczycieli. W przypadku „ułatwień” stres może się pojawić, gdy zasoby wspierające, wypracowane wzorce radzenia sobie zawodzą i ograniczają sprawczość roli, natomiast w przypadku „dylematu roli” konflikt oraz poznawcza i emocjonalna reakcja na konflikt

sprowadzają się do obowiązku rozstrzygnięć, w których nauczyciel musi wybrać między dwiema lub więcej równowartościowymi racjami. Poraj (2009), szukając odpowiedzi na funkcjonowanie w roli nauczyciela, bierze pod uwagę aspekty osobowościowe. Jej zdaniem część osób wchodzących do zawodu nie ma osobowościowych cech sprzyjających poradzeniu sobie z trudami profesji nauczyciela, co nieuchronnie predysponuje te jednostki do odczuwania zwiększonego natężenia stresu, a w konsekwencji doświadczania wypalenia zawodowego.

Przedstawione w toku narracji tej części pracy czynniki charakteryzujące zawód nauczyciela mogą stanowić zbiór stresorów, przy czym należy podkreślić, że nie mają one wartości obiektywnej czy uniwersalnej, ponieważ „w przypadku większości sytuacji, z jakimi ma do czynienia człowiek w sytuacjach zawodowych czy pozazawodowych, o tym, czy zostaną one odebrane jako stresujące, decyduje przede wszystkim ich interpretacja” (Merecz, 2010, s. 23). Innym zagadnieniem jest określenie poziomu natężenia stresora, a ten (poziom) może zależeć między innymi od cech osobowości (Heszen, 2016; Poraj, 2009).

Dla rozumienia stresu jako zjawiska konieczne jest z kolei rozumienie zależności o charakterze transakcyjnym między zasobami jednostki a sytuacją stresogenną (Heszen, 2016). „Stres jest wynikiem wzajemnych oddziaływań wyzwań środowiskowych i prób utrzymania homeostazy przez organizm” (Deckers, 2023, s. 176). Zatem z jednej strony niewystarczające zasoby jednostki, a z drugiej strony zbyt wysokie oczekiwania narzucone na jednostkę przez sytuację, w której się znajduje mogą skutkować odczuwaniem stresu. Nawiązując do koncepcji Lazarusa i Folkman (Deckers, 2023), aspekt poznawczy w modelu transakcyjnym odgrywa kluczową rolę. Jednostka w trakcie radzenia sobie z różnymi sytuacjami stresowymi w pierwszej kolejności dokonuje oceny pierwotnej sytuacji, by określić „żądania” (Deckers, 2023, s. 200) stawiane przez sytuację. Następnie, na drodze oceny wtórej, dochodzi do oceny „możliwości radzenia sobie” (Deckers, 2023, s. 200). Sytuacja podczas pierwszej oceny może zostać zewaluowana i sfunkcjonalizowana jako sytuacja bez znaczenia dla jednostki lub jako sytuacja pozytywna i sprzyjająca lub jako sytuacja stresująca (Heszen, 2016). Ocena pierwotna i ocena wtórna współtworzą dynamikę procesu stresu, nie bez znaczenia jest również ich rola w procesie radzenia sobie (Sęk, 2020b). Ilościowa i jakościowa ocena stresorów będzie uruchamiać strategie adaptacyjne lub zachowania nieprzystosowawcze. Negatywny wynik oceny wtórej może skutkować powstaniem dystresu (Heszen, 2016), wpływającego negatywnie i niszcząco na jednostkę (Kaczmarska, Curyło-Sikora, 2016). Dla

doświadczenia wypalenia zawodowego konieczne jest odczuwanie stresu przewlekłego (stresu bez wyraźnej limitacji czasowej), wówczas gdy zwiększający się poziom braku równowagi lub całkowity brak równowagi między zasobami zainwestowanymi w pracę a uzyskiwanymi efektami pojawia się w sytuacjach zawodowych. Stresowi chronicznemu towarzyszy agregacja właściwości pojedynczych stresorów, z którymi mierzy się jednostka. Właściwości stresorów, takie jak: nasilenie, długość trwania na osi czasu, lokalizacja, kontrolowalność, przewidywalność, obszar życia, którego dotyczą (Heszen, 2016, s. 141-150), w sytuacji braku zasobów radzenia sobie, stają się czynnikami prowadzącymi wprost do nadmiernego obciążenia jednostki, co może skutkować wyczerpaniem i wypaleniem zawodowym. Dla przykładu warto scharakteryzować stresor „roszczeniowa postawa rodziców” (Szczygieł, 2020). Jest to stresor o wysokiej intensywności emocjonalnej. Siła tego bodźca jest znaczna, gdyż uderza bezpośrednio w kompetencje nauczyciela. Pod względem czasu trwania wydaje się nie mieć wyraźnego wydarzenia zamykającego, zatem można mówić o długotrwałej ekspozycji nauczycieli na ten stresor. Stresor nie jest wynikiem konfliktu wewnątrz jednostki, jego lokalizacja jest zewnętrzna, zaś kontrolowalność dość znikoma, choć przewidywalność już o wiele większa. Stresor wskazany przez Szczygieł operuje w sposób ciągły w obrębie życia zawodowego nauczyciela i podważa jego kompetencje, a tym samym autorytet roli.

Zagadnienie stresu w pracy nauczyciela można również obejrzeć z punktu widzenia narzędzi, jakimi dysponuje nauczyciel. Co ważne, nie jest tu mowa o narzędziach w znaczeniu pomocy dydaktycznych usprawniających rozumienie procesów czy zjawisk omawianych w toku lekcji, lecz o zasobach intrapersonalnych:

„osobowość nauczyciela i jego umiejętności interpersonalne oraz wrażliwość na potrzeby uczniów stanowią swoiste narzędzia pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe, zaangażowanie w pracy i codzienna troska o dobro uczniów same w sobie są dużym obciążeniem psychicznym.” (Sęk, 2020c, s.149)

Uzasadnionym wniosek jest stwierdzenie, że nauczyciel pracuje samym sobą, swoim aparatem poznawczym, zasobami interpersonalnymi i empatią. Z drugiej strony czynnikiem wzbudzającym stres może być także, mówiąc przenośnie, „nieuchwytność” efektu edukacyjnego. Zakładając, że na przykład rezultat pracy nauczyciela uwidacznia się w postaci wyniku liczbowego ucznia na egzaminie, to samo zaistnienie spodziewanego efektu nie jest

natychmiastowe. Efekt edukacyjny to długotrwały proces, na który składają się również inne czynniki niż sama praca dydaktyczna, jednak czas oczekiwania na efekt (perspektywa odroczonego) względem zainwestowanych nakładów (tu i teraz) mogą stanowić przyczynę napięcia emocjonalnego, obniżenia wiary w swoje umiejętności zawodowe i przełożyć się finalnie na niskie poczucie skuteczności. Choć wydaje się, że sama racjonalizacja tego procesu mogłaby pełnić funkcję chroniącą, to jednak, biorąc pod uwagę, społeczne idealizowanie zawodu nauczyciela, nauczyciel często wpada w pułkę nierealistycznych oczekiwań, w której każda porażka ucznia jest interpretowana jako osobiste zaniechanie, a nie wypadkowa złożonego procesu rozwojowego. Odnosząc się do pojęcia wyczerpania emocjonalnego, Klusman, Richter i Lüdtke (2016) wyprowadzają wniosek, że istnieje istotna korelacja między wynikami uczniów a wyczerpaniem nauczycieli, natomiast siła tej zależności jest słaba i prawdopodobnie istnieje również zmienne mediujące tę zależność. Mnogość stresorów i siła obciążenia stresem wśród nauczycieli musi prowadzić do „obronnego dystansowania się” (Sęk, 2020c, s. 155) i może w następstwie skutkować wypaleniem zawodowym. Mechanizm obronny w tej sytuacji przejawia się w formie określonych zachowań i postaw, wśród nich:

- „ucieczka przez zaangażowaniem w problemu uczniów,
- skracanie czasu na bliskie kontakty,
- niechęć do zajęć pozalekcyjnych, wycieczek,
- formalizowanie kontaktów z rodzicami, [...]
- etykietowanie uczniów
- zachowania cyniczne” (Sęk, 2020c, s. 155).

Podsumowując, obraz zawodu nauczyciela wyłaniający się z analizy ekosystemu szkolnego to portret profesji o wysokim stopniu złożoności, w której każda jednostka funkcjonuje na styku trzech przestrzeni: (1) sztywnych rygorów legislacyjnych, (2) wyidealizowanych oczekiwań społecznych oraz (3) trudnej codzienności dydaktyczno-wychowawczej. Istotnym źródłem napięcia jest dychotomia między misyjnym charakterem pracy, wymagającym pełnego zaangażowania zasobów intrapersonalnych i interpersonalnych, a systemowym rozliczaniem z mierzalnych, choć często odroczonego w czasie efektów dydaktycznych. Nauczyciel, pracując niejako „samym sobą”, staje się swoistym magazynem emocjonalnym dla uczniów i

ich rodziców, co przy braku czynników chroniących nauczyciela może prowadzić do wyczerpania zasobów i obniżenia poczucia sprawstwa. Zjawisko to pogłębiają stresory zewnętrzne, zaczynając od roszczeniowych postaw rodziców lub opiekunów, przez brak motywacji młodzieży, aż po destabilizację wynikającą z nieustannych zmian prawnych. Wszystkie te elementy, przywołując model transakcyjny Lazarusa i Folkman, są oceniane jako przekraczające możliwości adaptacyjne jednostki, co tworzy podłoże dla rozwoju dystresu i wypalenia zawodowego, czyniąc z zawodu nauczyciela jedną z najbardziej obciążających psychofizycznie profesji.

Rozdział 3. Teoria pozytywności i orientacji pozytywnej Caprary

3.1 Optymizm jako bazowy konstrukt teorii pozytywności

Psychologia coraz częściej odchodzi od paradygmatu deficytów na rzecz badania zasobów osobistych jednostki. W obszarze rozważań teoretycznych, praktycznych i diagnostycznych pojawiają się różne konstrukty takie jak pozytywność, optymizm, szczęście, nadzieja, poczucie koherencji, poczucie sprawczości, wdzięczność. Odejście od myślenia za pomocą deficytu nie jest jakkolwiek manifestacją, lecz poszerzaniem eksploracji i wyjaśniania skomplikowania ludzkiej psychiki. Jednymi z kluczowych konstruktyw w tym nurcie są pozytywność i orientacja pozytywna rozwijane przez Caprara. Jednak na początek warto przyjrzeć się semantyce pojęcia optymizmu, które wydaje się bazowym konstruktem dla tej teorii (Caprara i in., 2025), choć sam autor podkreśla, że optymizm nie jest jedynym komponentem jego propozycji teoretycznej, to wydaje się, że część podłoża koncepcyjnego teorii pozytywności opiera się właśnie na badaniach nad funkcjonowaniem optymizmu w życiu człowieka (Brzezińska, 2021). Bardziej w obrębie teorii pozytywności wyprowadza się jednak ostrożne stwierdzenia w formie hipotez, próbujące wskazać znaczącą rolę optymizmu jako kluczowego czynnika wzrostu i otwartości na zmianę (Caprara in., 2024).

Czym jest optymizm? Zaprezentowana poniżej semantyzacja pojęcia optymizmu ma charakter leksykograficzny, nie jest w żaden sposób odzwierciedleniem badań społecznych, ale stanowi wypadkową znaczeń opartą na częstotliwości użycia w zasobach kultury literackiej i dziennikarskiej.

optymizm

1. «skłonność do dostrzegania we wszystkim dodatnich stron i wiara w pomyślny rozwój wydarzeń»
2. «pogląd filozoficzny, według którego istniejący świat jest najlepszy z możliwych i racjonalnie urządzony, a życie jest dobre, można więc osiągnąć w nim szczęście i doskonałość moralną» (Słownik języka Polskiego PWN, 2026)

Analiza definicji pozwala wyprowadzić ciekawe wnioski, które będą następnie stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat conceptualnego podłoża teorii pozytywności Caprary. Definicja oznaczona cyfrą 1 określa optymizm w kategorii skłonności. Dla psychologii taka definicja jest za szeroka lub co najmniej wieloznaczna, ponieważ nie pozwala wskazać, czy za słowem „skłonność” kryje się predyspozycja, dyspozycja, cecha,

tendencja, upodobanie czy podatność. Niemniej jednak jest to odniesienie do pewnej własności przypisanej jednostce. Z kolei „dostrzeganie we wszystkim dodatnich stron” wskazuje na aspekt poznawczy, w którym jednostka dokonuje oceny sytuacji, wydarzeń czy doświadczeń, skupiając się przede wszystkim na zasobach i umiejętności reinterpretacji tego, co spotyka ją w życiu. Kwantyfikator „we wszystkim” wskazuje na bezwyjątkowość tego procesu. W definicji można zauważyć także komponent motywacyjny - „wiara w pomyślny rozwój” - wyrażający przekonanie, że przyszłość przyniesie dobre rezultaty, co wydaje się przekładać na zaangażowanie jednostki w działania i zwiększenie poziomu wytrwałości. Podsumowując, semantyka leksykograficznego pojęcia optymizmu zawiera w sobie antycypacyjne przekonanie o dobrych rezultatach podejmowanych aktywności oraz własność polegającą na ocenianiu sytuacji w kategoriach zasobów. Należy także zauważyć, że postawa optymistyczna nie odnosi się wyłącznie do przyszłości, pozwala także pozytywnie interpretować wydarzenia przeszłe (Potempa, 2013). Takie ujęcie koresponduje z perspektywą psychologiczną, w której Dresler (2017), idąc za myślą Czapińskiego (1985), uważa, że „optymizm jest efektem tak zwanej inklinacji pozytywnej, czyli tendencji do przypisywania pozytywnych znaczeń różnym aspektom rzeczywistości” (Dresler, 2017, s. 51). Na poziomie wymiarów optymizm uzyskuje odzwierciedlenie w trzech rodzajach ufności (Czapiński, 1985), pozwalających jednostce oceniać siebie, świat wokół i przyszłość w sposób pozytywny, optymistyczny. Pierwszy rodzaj ufności to ufność do siebie, to ufność w swoje zasoby i umiejętności, to rodzaj samoakceptacji umożliwiającej przyjęcie własnych zalet i wad, czego bezpośrednim skutkiem jest wytworzenie postawy pełnej realizmu (Chełminiak, Górka, Mącik, 2023). Drugim rodzajem ufności jest ufność wobec innych ludzi, czyli przekonanie o otrzymaniu wsparcia w sytuacjach trudnych dla jednostki i wreszcie, trzeci rodzaj, ufność wobec sił metafizycznych, transcendentnych. Dopełnieniem tej koncepcji jest ujęcie zaproponowane przez Czerw (2014; 2015), która definiuje optymizm jako względnie stałą i niezależną od sytuacji cechę osobowości. Polega ona na ogólnym oczekiwaniu pomyślności, przy czym badaczka podkreśla, że optymizm manifestuje się poprzez cztery czynniki o charakterze poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Wśród nich kluczowe jest nastawienie jednostki wobec podejmowanych działań, przekonanie o posiadaniu zasobów niezbędnych do osiągnięcia celu oraz wiara w sprzyjające warunki sytuacyjne. Ponadto Czerw zauważa związek optymizmu z poczuciem własnej skuteczności, co sprawia, że jednostka nie tylko generuje optymistyczne wyobrażenia przyszłości, ale przede wszystkim podejmuje konkretne zachowania skierowane na realizację założonych

celów. W szerszym kontekście badawczym Terelak i Mystkowski (2010) analizują optymizm w ramach dualnej opozycyjnej pary „optymizm - pesymizm”. Zakładają oni, że nastawienie wobec przyszłości pozostaje w ścisłej zależności z zachowaniem i efektywnością reagowania w różnych sytuacjach życiowych. Punktem wyjścia dla tych rozważań jest koncepcja Seligmmana, według której „każdy człowiek posiada indywidualny, charakterystyczny dla siebie sposób interpretacji negatywnych wydarzeń” (Terelak, Mystkowski, 2010, s. 155). Optymizm wiąże się z dostrzeganiem pozytywnych aspektów rzeczywistości i dążeniem do wartościowania świata jako sprzyjającego, niezagrożającego, pozwalającego jednostce osiągać ustanowione cele.

3.2 Orientacja pozytywna a pozytywność

Teoria Pozytywności Caprara bierze swój początek z zainteresowania autora, profesora psychologii z Uniwersytetu Rzymskiego „La Sapienza”, zjawiskiem szeroko definiowanej pozytywności, „rozumiejąc ją jako wypadkową samooceny, optymizmu i satysfakcji z życia” (Caprara, Alessandri, Steca, 2021, s. 7). Samoocena jest rozumiana w tym ujęciu jako „ogólne przekonanie jednostki na temat subiektywnie postrzeganego przez nią poczucia własnej wartości” (Caprara i in., 2021, s. 7), optymizm to „subiektywne [i raczej pozytywne] nastawienie jednostki wobec przyszłości” (Caprara i in., 2021, s. 7), zaś satysfakcja jako pojęcie psychologiczne odnosi do „ogólnej oceny własnej egzystencji, którą przejawiają ludzie zapytani o to, co myślą o swoim życiu” (Caprara i in., 2021, s. 7). Włoskiego psychologa szczególnie zaintrygowało znaczne i istotne skorelowanie tych trzech zjawisk. Badawczo Caprara, i jego zespół, nie jest zainteresowany pogłębioną analizą każdego z trzech wymienionych fenomenów osobno, lecz punktem obserwacji czyni współzależność konstruktów. Na tej podstawie formułuje swoje rozumienie „pozytywności” i „orientacji pozytywnej”. Miciuk i in. (2016) zauważają, że teoria Caprara nie zmierza do wskazania kolejnych czynników warunkujących szeroko rozumiany dobrostan i nie jest próbą redefiniowania pojęcia optymizmu, ale dąży do wskazania „czynnika wyższego rzędu wyjaśniającego wariację wspólną trzem najczęściej badanym pozytywnym zjawiskom, a mianowicie samoocenie, satysfakcji z życia i optymizmowi” (Miciuk i in., 2016, s. 141). Optyka badawcza włoskiego psychologa nie skupia się na pojedynczych składnikach, lecz na istotnej statystycznie korelacji między nimi i konstrukcie zwany „orientacją pozytywną”, który jest teoretycznym rezultatem tych współzależności.

W ramach Teorii Pozytywności nie tylko powstaje model teoretyczny, ale także kwestionariusze mierzące pozytywność oraz orientację pozytywną walidowane w różnych krajach świata, w tym między innymi także w Polsce. Drugim źródłem inspiracji dla Teorii Pozytywności rozwijanej przez Caprara jest poznawcza teoria depresji Becka, w której „fenomen depresyjności rozumiany jest jako wynik ogólnej tendencji do negatywnego spostrzegania siebie, przyszłości oraz świata i bieżących doświadczeń” (Caprara i in., 2021, s. 9). Oczywiście teorii pozytywności nie można przez to traktować jako członu opozycyjnego do teorii depresji Becka. W życiu jednostki mogą koofunkcjonować zarówno pozytywność, jak i depresyjność w zależności od sytuacji i przestrzeni życia, do których odnoszą. Ogólnie rzecz ujmując, pozytywność to „wymiar, na którym można opisać sposób, w jaki jednostka interpretuje swoje istnienie i nadaje mu znaczenie” (Caprara i in., 2021, s. 9). Dość znaczące jest używanie konsekwentnie przez autora tej teorii pojęcia wymiaru przy definiowaniu opracowanego przez niego konstruktu.

Sama teoria wraz z pojawiającymi się badaniami podlega ewolucji. Badanie konstruktów orientacji pozytywnej i pozytywności wiąże się przede wszystkim z samopisem życia jednostki i wyposażania życia w znaczenia. Caprara (2024) dokonuje ostatecznie funkcjonalnego odróżnienia pozytywności od orientacji pozytywnej. Pierwsza, pozytywność, jest oceniającą tendencją, która niejako zaświadcza o tym, co jest wspólne dla samooceny, optymizmu i satysfakcji z życia i co może wynikać z synergii tych zjawisk. Trzy konstrukty tworzą sumarycznie rodzaj autoreflektywnego systemu, utrzymującego reprezentację siebie, własnego życia i przyszłości (Caprara i in., 2025). Druga, orientacja pozytywna, jest dyspozycją, względnie stałą cechą, pozwalającą szacować sytuacje czy wydarzenia w sposób pomyślny - ma przede wszystkim funkcję ochronną (Caprara, 2024) i optymalizującą działanie innych zasobów (Graża, 2020). Orientacja pozytywna rozumiana jako cecha jest próbą Caprara przebudowania na polu psychologii osobowości dominującego modelu Wielkiej Piątki. W ramach Teorii Pozytywności naukowcy prowadzą badania korelacyjne między orientacją pozytywną a wymiarami osobowości (Szcześniak i in., 2022). W badaniach analogicznych do badań Caprara związanych z relacją między wymiarami osobowości (Wielka Piątka) a orientacją pozytywną stwierdzono jedynie częściową powtarzalność wyników (Miciuk i in., 2016). Poza neurotycznością i ekstrawersją pozostałe wyniki są zupełnie sprzeczne do wyników uzyskanych w badaniu włoskim i w badaniach z innych krajów. Przyczyną różnic mogą być różnice kulturowe, tłumaczenie pytań kwestionariusza czy dobór próby. Jednak bez względu na ostateczne rezultaty badacze zainteresowani

orientacją pozytywną dążą w swoich analizach do poszerzenia lub wyjścia poza ramy Wielkiej Piątki. Argumentem wspierającym poszukiwania badawcze w kierunku nowego wymiaru osobowości jest założenie teoretyczne mówiące o tym, że szeroko rozumiana pozytywność „reprezentuje [...] postawę gotowości radzenia sobie z ważnymi wyzwaniami doświadczanymi przez człowieka, takimi jak choroba, starzenie się i śmierć” (Caprara i in., 2025, s. 149).

Teoria Pozytywności, zarówno w zakresie pozytywności, jak i orientacji pozytywnej (pozytywność i orientacja pozytywna są równoważącymi wymiarami) została stworzona na bazie kilkunastu konstruktów. Metodologicznie powstała z zainteresowania samooceną, optymizmem i satysfakcją z życia, jednak w obrębie słownika naukowego (Caprara i in., 2021) i w obrębie skal mierzących wymiary orientacji pozytywnej można wyodrębnić także inne konstrukty, a wśród nich:

- sens egzystencji,
- satysfakcje z życia,
- wiarę w siebie,
- samoocenę,
- akceptację siebie,
- odwagę patrzenia w przyszłość,
- oczekiwanie dobrych rzeczy w przyszłości,
- nadzieję w to, co przyniesie życie,
- zaufanie do ludzi,
- otwartość wobec ludzi,
- pozytywne oczekiwania wobec ludzi.

Zestawienie konstruktów tworzy *de facto* swoistą mapę komponentów orientacji pozytywnej. Można powiedzieć, że stanowią one podstawę dobrostanu psychicznego i kapitału motywacyjnego. Wiara w siebie, samoocena i nadzieja mogą pełnić funkcję ochronną, co przekłada się na ocenę poznawczą napotykanymi trudnościami lub sytuacji nieoczekiwanych jako możliwych do poradzenia sobie, jako wyzwania. Akceptacja siebie z kolei pozwala postrzegać porażki jako doświadczenia naturalne dla rozwoju. Oczekiwanie dobrych rzeczy w przyszłości wydaje się zachęcać do podejmowania działania, natomiast zaufanie i otwartość wobec ludzi pozwala wchodzić w głębsze interakcje i inicjować współdziałanie. Brzezińska

przedstawia krótszą listę komponentów konstrukcyjnych orientację pozytywną: „nastawienie jednostki wobec siebie, nastawienie jednostki wobec przyszłości, ocena przeszłości, ocena relacji z innymi ludźmi, sposób postrzegania biegu bieżących wydarzeń życia” (Brzezińska, 2021, s. 7). Co znaczące, odnosząc się do jej listy można dostrzec wyraźną próbę „integracji teorii cech z teorią społeczno-poznawczą” (Graża, 2020, s. 99). Włączenie perspektywy pozytywnej jako sposobu postrzegania siebie i rzeczywistości staje się stałą tendencją poznawczą do „odnajdywania koherencji między percepcją własnych możliwości a wymaganiami stawianymi przez otoczenie, przy założeniu otrzymywania wsparcia ze strony innych ludzi”. (Brzezińska, 2021, s. 96).

Dość intrygującą perspektywę rozumienia orientacji pozytywnej prezentuje Sobol-Kwapińska, odczytując tę cechę jako „swego rodzaju instynkt w sensie wrodzonej genetycznie uwarunkowanej dyspozycji” (2014, s. 77). Powód do zbudowania tej przesłanki myślowej tkwi w badaniach weryfikacyjnych i korelacyjnych nad wyodrębnieniem stabilnych pod względem teoriopoznawczym twierdzeń dotyczących orientacji poznawczej. W tym kontekście Miciuk i in. (2016) zwracają uwagę na cztery istotne aspekty koncepcji orientacji pozytywnej, które zostały zweryfikowane badaniami empirycznymi i przemawiają za stabilnością koncepcji i jej niezależnością od kontekstu kulturowego:

1. orientacja pozytywna jako cecha wykazuje istotny poziom dziedziczności,
2. orientacja pozytywna została potwierdzona w badaniach międzykulturowych (badania weryfikacyjne lub walidacyjne skali pozytywności i skali orientacji pozytywnej prowadzono w różnych kontekstach kulturowych,
3. orientacja pozytywna zachowuje względnie stabilny poziom w cyklu całego życia,
4. orientacja pozytywna jako zmienna jest predyktorem obniżonych objawów depresji.

W tym miejscu można również przytoczyć hipotezę ewolucyjną, w myśl której gatunek ludzki „został wyposażony w pozytywny bazowy nastrój, stanowiący nawykową pogodę ducha i wyższe poziomy szczęścia” (Caprara i in., 2025, s. 149). Być może tendencja do oceny zdarzeń jako pozytywnych moderuje gotowość do poznawania i nabywania nowych doświadczeń, co mogłoby w pewnym stopniu wyjaśniać zakorzenioną w życiu człowieka dyspozycję do mierzenia się z wyzwaniami.

W trochę innym duchu koncepcję Teorii Pozytywności Caprara przedstawiają Łukasik i Witek (2018) – ich zdaniem „pozytywna orientacja i negatywne myślenie to predyspozycje tego samego rodzaju” (2018, s. 303). Badaczki bardziej postrzegają orientację pozytywną przez pryzmat teorii depresji i skupiają się na budowaniu eksplanacji szeroko rozumianej pozytywności poprzez odniesienie do negatywności. Dodatkowo, autorki zauważają, że wyjściowa triada pojęciowa (samoocena, optymizm, satysfakcja z życia) nie jest prawdopodobnie skończonym zestawieniem konstruktów, które tworzą tę teorię, jednak nie dokonują próby identyfikacji innych pojęć relewantnych dla omawianej w tym rozdziale teorii. Dla przykładu Huppert i So w swojej koncepcji „rozkwitania” zaproponowali model składający się z dziesięciu czynników: „kompetencja, emocjonalna stabilność, zaangażowanie, nadawanie znaczenia, optymizm, pozytywność emocjonalna, pozytywne relacje z innymi ludźmi, odporność, samoocena i prężność” (Caprara, 2024, s. 149). Jak można zauważyć część teaurusu pojęciowego teorii pozytywności znajduje się również w tej koncepcji jako czynniki tworzące konstrukt wyższego rzędu.

Oddając na zakończenie głos Sobol-Kwapińskiej (2014), która, poszukując teoretycznych odpowiedników orientacji pozytywnej, sięga z jednej strony do koncepcji optymalnego istnienia Sheldona, a z drugiej strony do teorii szczęścia Czapińskiego, zauważa, że orientacja pozytywna i optymalne istnienie dzielą sporo podobieństw - optymalne istnienie „składa się [...] między innymi z umiejętności harmonijnego zaspokojenia potrzeb, zadowolenia z życia, dojrzałości, optymizmu, poczucia sensu życia i pozytywnej samooceny” (Sobol-Kwapińska, 2014, s. 79). Z kolei odwołując się do cebulowej teorii szczęścia, Sobol-Kwapińska przyrównuje umocowanie samooceny [w orientacji pozytywnej] do woli życia, gdyż jest ona [samoocena] bliżej rdzenia szczęścia i wykazuje mniejszą zależność od czynników zewnętrznych.

Rozdział 4. Metodologia

4.1 Cel badania

Celem badania jest wykazanie korelacji między wymiarami wypalenia zawodowego a wybranymi czynnikami wpływającymi na stopień wypalenia zawodowego w grupie zawodowej nauczycieli. Dla wystąpienia zjawiska wypalenia zawodowego relewantny jest udział stresu, co wynika z wcześniej przedstawionej analizy zjawiska w rozdziale 3. Celem badania jest również wskazanie roli stresu jako mediatora między wypaleniem zawodowym a jedną z dyspozycji, jaką jest pozytywne nastawienie do własnej osoby, innych ludzi, otaczającego świata i przyszłości. Analiza będzie dążyć do wykazania, że orientacja pozytywna względem szeroko rozumianej rzeczywistości może stanowić zasób chroniący przed wypaleniem zawodowym poprzez zmniejszanie natężenia odczuwanego stresu.

4.2 Pytania badawcze i hipotezy

Sformułowanie celów badania pozwala na postawienie pytań badawczych, a następnie, właśnie na podstawie pytań badawczych, skonstruowanie hipotez pozwalających na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Lista pytań badawczych została przedstawiona poniżej.

1. Czy posiadanie pozytywnego nastawienia wobec siebie, innych ludzi i różnych aspektów otaczającej rzeczywistości wpływa na poziom wypalenia zawodowego?
2. Czy przyjęcie pozytywnej optyki na siebie, świat i innych ludzi może wpływać na poziom odczuwanego stresu?
3. Czy przyjęcie pozytywnego nastawienia na siebie, świat i innych ludzi może chronić przed wypaleniem zawodowym z uwagi na zmniejszanie natężenia odczuwanego stresu?
4. Czy staż pracy wpływa na stopień wypalenia zawodowego?
5. Czy obciążenie pracą może wpływać na odczuwanie stresu?
6. Czy wsparcie społeczne chroni przed rozczarowaniem zawodowym?

7. Jak motywacja do podjęcia zawodu nauczyciela i aktualne nastawienie do wykonywanego zawodu korelują z poziomem pozytywności i rozczarowania zawodowego?

Wylistowane hipotezy mieszczą się w obszarze problemowych postawionych pytań badawczych, natomiast numeracja hipotez nie pokrywa się w pełni z numeracją pytań badawczych, ponieważ uszczegóławiają one pytania badawcze.

Hipoteza 1: Pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości istotnie ujemnie koreluje z wypaleniem zawodowym. Im wyższy poziom pozytywnego nastawienia wobec siebie, świata, innych ludzi i przyszłości, tym niższy poziom wypalenia zawodowego.

Pozytywne i pełne optymizmu nastawienie jednostki wobec siebie, dalej wobec innych ludzi, którzy pojawiają się w przestrzeni życiowej każdego człowieka, następnie wobec różnorodnych aspektów życia codziennego, a wreszcie wobec przyszłości wydaje się optymalnym zasobem do radzenia sobie z trudnościami życia. W teorii Caprary wymienione czynniki tworzą konstrukty nazywane pozytywnością i orientacją pozytywną. Ta ostatnia funkcjonuje jako względnie stała dyspozycja, różnicująca profil psychologiczny ludzi. Składa się na nią (a) pozytywne nastawienie jednostki wobec siebie, (b) pozytywne nastawienie wobec innych ludzi, z którymi jednostka może wejść w interakcję i budować obszar relacyjny, (c) pozytywne nastawienie jednostki wobec otaczającego ją świata i (d) pozytywne nastawienie jednostki wobec przyszłości. Patrząc badawczo, można przypuszczać, że „orientacja pozytywna” będzie wchodzić w korelację z tymi wymiarami życia jednostki i środowiska tejsze jednostki, które w różnych kontekstach będą rezonować z nadmierną ekspozycją na czynnik stresu. Autorzy podręcznika do Kwestionariusza Pozytywności (Caprara i in., 2021) prowadzili badania korelacyjne między wymiarami pozytywności a wymiarami wypalenia zawodowego, uzyskując zróżnicowane wyniki w zależności od przyjętej skali, jednak nie prowadzili spójnych badań w obrębie konkretnych grup zawodowych. Na gruncie polskim ciekawym badaniem empirycznym była próba zmierzenia korelacji między optymizmem a wypaleniem zawodowym wśród nauczyciel (Terelak, Mystkowski, 2010). W tym badaniu optymizm rozumiano bardziej jako opozycję dualnej pary konstruktów „optymizm - pesymizm” i zakładano, że optymizm będzie zmienną pośredniczącą modyfikującą odczuwanie stresu. Jednak optymizm nie jest rozumiany jako względnie stała dyspozycja, ale jako tendencja do wartościowania niejednoznacznych lub

mniej jednoznacznych przestrzeni rzeczywistości w sposób pozytywny i z pomyślnym nastawieniem.

Odwołując się do ostatniej myśli, to można w tym miejscu rozpocząć krytyczną dyskusję nad sposobem wyodrębniania obszarów niejednoznacznych dla jednostki i postawiać pod znakiem zapytania możliwość pozyskania obiektywnych danych empirycznych. Niemniej jednak wnioski są poznawczo płodne - „ optymizm w świetle badań jest jedną ze zmiennych przeciwdziałających wypaleniowi zawodowemu w grupie zawodowej nauczycieli, szczególnie w zakresie wyczerpania emocjonalnego i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych” (Terelak, Mystkowski, 2010, s. 175).

Z kolei hipoteza postawiona w niniejszej pracy dąży do ustalenia poziomu istotności i kierunku wzajemnej zależności między wymiarem orientacji pozytywnej a wymiarami wypalenia zawodowego. Zakładając, że optymizm jest właściwością mieszczącą się w obszarze pozytywności jako optyka patrzenia na innych ludzi i otaczającą rzeczywistość, a dalej także wartościowanie i nadawanie znaczeń przyszłości, postawiona hipoteza dąży do uszczegółowienia wniosku zaprezentowanego we wspomnianym badaniu – po pierwsze następuje odejście od dychotomicznego rozumienia „ optymizmu - pesymizmu” na rzecz wielowymiarowego czynnikowego modelu pozytywności, po drugie dochodzi do swego rodzaju rozbicia monolitycznego konstruktu optymizmu w kierunku parcjalnego rozumienia ogólnie definiowanej przestrzeni optymistyczno-pozytywnego nastawienia do świata, i wreszcie, po trzecie, następuje możliwość zanalizowania, czy i jak poszczególne wymiary orientacji pozytywnej wchodzi w zależność z wymiarami wypalenia zawodowego.

Hipoteza 2: Pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości istotnie ujemnie koreluje z subiektywnie odczuwanym stresem – ta hipoteza jest wyjściową częścią hipotezy trzeciej, stąd krótkie jej omówienie znajduje się pod opisem hipotezy 3.

Hipoteza 3: Subiektywnie odczuwany stres pełni rolę mediatora w relacji między pozytywnym nastawieniem do siebie, innych ludzi, świata i przyszłości a wypaleniem zawodowym. Im wyższy poziom pozytywnego nastawienia do siebie, innych ludzi, świata i przyszłości, tym niższy stres, co prowadzi do niższych wskaźników wypalenia zawodowego.

Jednostka poddana wieloczynnikowemu stresowi w środowisku zawodowym może wyczerpać posiadane zasoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i przyjąć nieadaptacyjne

style zachowania, które w perspektywie długofalowej mogą doprowadzić do wyczerpania emocjonalnego, a dalej do syndromu wypalenia zawodowego. Stres jest predyktorem dla zjawiska wypalenia zawodowego. Tutaj literatura przedmiotu nie pozostawia wątpliwości (Heszen, 2016; Łosiak, 2007; Sęk, 2020a), natomiast trwają dyskusje nad określeniem czynników (zmiennych), które buforują stres, szczególnie w zawodzie nauczyciela. Jedną z takich zmiennych jest np. optymizm, konceptualizowany na skali optymizmu i pesymizmu. Cytując Terelaka i Mystkowskiego, „optymizm w świetle badań jest jedną ze zmiennych przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu w grupie zawodowej nauczycieli, szczególnie w zakresie wyczerpania emocjonalnego i obniżonego poczucia osiągnięć osobistych” (2010, s. 175). Przyglądając się myśli Terelaka i Mystkowskiego, można dojść do wniosku, że optymizm pełni funkcję dość znaczącego zasobu adaptacyjnego w wymagającym środowisku pracy nauczyciela - działa jako psychologiczny bufor chroniący przed destrukcyjnym wpływem stresu zawodowego. Jednak ciekawym punktem widzenia będzie ilościowe potwierdzenie lub zaprzeczenie hipotezie o mediacyjnej roli stresu między orientacją pozytywną w życiu a wymiarami wypalenia zawodowego.

Hipoteza 4: Staż pracy wpływa na wypalenie zawodowe. Istnieje dodatnia korelacja między stażem pracy nauczyciela a wypaleniem zawodowym.

Ekspozycja na kilkunastoletni lub kilkudziesięcioletni stres wzbudzany dużą liczbą stresorów może stanowić przyczynę doświadczania wypalenia zawodowego, zwłaszcza gdy środowisko pracy nie udziela dostatecznego wsparcia emocjonalnego i społecznego. Osoby wchodzące do zawodu nauczyciela prawdopodobnie charakteryzuje większy entuzjazm i chęć wprowadzania zmian w stosunku do osób dłużej pracujących w tej profesji. Ponieważ warunki pracy nauczycieli w ich ocenie są trudne (Lisowska 2017), to można postawić hipotezę, że staż pracy może wchodzić w relację z wymiarami wypalenia zawodowego i w pewnym stopniu wpływać na postrzeganie swojej kondycji psychofizycznej w przestrzeni zawodowej.

Relację stażu pracy do wypalenia zawodowego (Dobkowska, Zielińska, Żytko, 2024) można także przedstawić jako zasób chroniących, gdyż nabywane w toku życia zawodowego doświadczenia, tworzenie własnych dróg rozwiązywania trudności, znajomość adekwatnych, skutecznych metod i technik pozyskiwania oraz wdrażania pomocy w sytuacjach

nietypowych, stosowanie rozwiązań redukujących schematyzm postępowania i zwiększających poziom elastyczności oraz otwartości mogą stanowić pulę czynników wzmacniających dobrostan psychofizyczny nauczycieli i zmniejszać tym samym poziom wypalenia zawodowego. Uwzględnienie stażu pracy jako zmiennej niezależnej pozwala lepiej zrozumieć problem wypalenia zawodowego wśród pedagogów.

Hipoteza 5: Stopień awansu zawodowego nauczyciela chroni przed wypaleniem zawodowym. Istnieje ujemna korelacja między stopniem awansu zawodowego nauczyciela a wypaleniem zawodowym.

Awans zawodowy nauczyciela może stanowić z jednej strony czynnik wspierający zaangażowanie w pracę, z drugiej jednak strony sama droga pozyskania stopnia awansu wiąże się z przyrostem zadań i presją oczekiwań. Awans zawodowy w grupie zawodowej nauczycieli gwarantuje stabilne warunki zatrudnienia, zwiększa wynagrodzenia (choć sama kwestia szczebli w dochodach między poszczególnymi stopniami awansu może stać się jednym z czynników społecznych budzących napięcie wśród nauczycieli), gwarantuje lepszą pozycję prawną. Proces przygotowania do awansowania łączy się z presją czasu, oczekiwań i ilości obowiązków, które musi spełnić nauczyciel, by mógł uczestniczyć w postępowaniu kwalifikacyjnym do awansu zawodowego. Można zatem postawić hipotezę, że sam awans w pewnym stopniu gwarantuje zwiększenie bezpieczeństwa zawodowego, z drugiej strony drogą do zwiększenia bezpieczeństwa jest nadmiar sytuacji, które wpływają na zwiększenie odczuwania poziomu i natężenia stresu.

Hipoteza 6: Nauczyciele o trudniejszych warunkach pracy odczuwają większy stres i poziom wyczerpania psychofizycznego. Trudniejsze warunki pracy korelują dodatnio z natężeniem odczuwanego stresu i poziomem wyczerpania psychofizycznego.

Codziennie środowisko pracy, a szczególnie pojawiające się w nim czynniki wpływające na odczuwany stres, może powodować poczucie ogólnego zmęczenia zarówno podczas wykonywanych obowiązków zawodowych, jak i po ich zakończeniu. Obciążające warunki pracy warunkują do pewnego stopnia poziom wyczerpania, zmniejszonego pozytywnego postrzegania efektywności wykonywanej pracy oraz poczucia satysfakcji z nakładu pracy względem otrzymanego efektu. Zawód nauczyciela jest profesją, w której „ze względu na rodzaj pracy i specyfikę obciążeń można spodziewać się występowania zmęczenia o dużym nasileniu” (Makowiec-Dąbrowska i in, 2021, s. 284). Niewątpliwie

zmęczenie jest warunkowane wcześniej już przedstawionym (w rozdziale 3) skomplikowaniem sytuacji zawodowej nauczycieli. Na potrzeby niniejszego badania użyto następujących zmiennych, które mogą wprowadzać napięcie do pracy nauczyciela:

- pełnienie funkcji wychowawcy (w praktyce oznacza zwiększenie ilości obowiązków, liczby godzin pracy i tematów, którymi nauczyciel musi się zaopiekować w ciągu dnia),
- nauczanie przedmiotów egzaminacyjnych (nałożenie presji oczekiwania wysokiego wyniku ze strony rodziców/opiekunów ucznia, samego ucznia lub dyrekcji szkoły),
- świadczenie pracy w więcej niż jednej placówce (zwiększenie rytmu dnia i ilości zagadnień mogących wywołać stres) oraz
- wymiar zatrudnienia w jednej placówce oświatowej (oznaczone na skali od zatrudnienia w wymiarze godzin mniejszym niż połowa etatu, a kończąc na zatrudnieniu w pełnym wymiarze godzin z obowiązkiem realizacji godzin ponadwymiarowych).

Hipoteza 7: Wsparcie społeczne jest zasobem chroniącym przed poczuciem rozczarowania zawodowego. Wysoki poziom wsparcia społecznego koreluje ujemnie z poczuciem rozczarowania.

Mróz (2024) w swoim artykule szeroko omawia kwestię wsparcia społecznego niezbędnego w pracy nauczycieli. Stwierdza jednoznacznie, jednak nie na podstawie badań, lecz konstatacji teoretycznych, że formy pomocowe w tym zawodzie są konieczne i mogą być czynnikiem chroniącym przed chęcią zmiany zawodu w sytuacji napotkania trudności przekraczających możliwości jednostki. Szczególnie istotne jest wsparcie dla nauczycieli wchodzących do zawodu, gdyż wsparcie i jego formy mogą wpływać znacząco na obniżenie poziomu rozczarowania, szczególnie w momencie konfrontacji wyobrażeń o zawodzie (etap idealizowania) a codzienną praktyką. Budowanie relacji i więzi poprzez udzielanie wsparcia i wzajemną pomoc na co dzień może być zasobem buforującym poczucie rozczarowania. Nauczyciele w swojej pracy mają dostęp do trzech źródeł wsparcia:

- 1) sieć współpracowników, innych nauczycieli, z którymi mogą wymieniać się doświadczeniami, wypracowanymi metodami rozwiązywania trudności i poszukiwać dróg zarządzania kolejnym problemom zawodowym,
- 2) dyrekcji szkoły stabilizującej środowisko zawodowego pod względem organizacyjnym, decyzyjnym i prawnym oraz
- 3) zespołu psychologiczno-pedagogicznego, choć ten ostatni segment pomocy jest już na mocy rozporządzenia ukierunkowany priorytetowo na wsparcie uczniów.

O ile współpracownicy z pokoju nauczycielskiego i dyrekcja są „dla siebie nawzajem”, o tyle zespół specjalistów jest w szkole „dla ucznia”, a nauczyciel może korzystać z ich wiedzy jedynie jako narzędzia do lepszej pracy z tym uczniem, a niekoniecznie jako formy osobistego wsparcia w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu czy stresowi.

Hipoteza 8: Nauczyciele, dla których praca była zawodem pierwszego wyboru cechują się większym poziomem pozytywności. Istnieje dodatnia korelacja między świadomością wyboru zawodu a pozytywnością.

Świadomość wyboru zawodu, rozpoznanie terytorium oczekiwań zawodowych i motywacja do wejścia do danego zawodu wydają się czynnikami, które mogą chronić przed wypaleniem zawodowym. Rozumienie czynników organizujących warunki pracy, rozpoznanie koniecznych zasób i dróg do budowania kolejnych zasobów czy wreszcie poczucie sensu i zaangażowania dają poczucie patrzenia z jakimś poziomem optymizmu w przyszłość, większy wejściowo stopień zaufania do współpracowników i możliwości efektywnego mierzenia się z wyzwaniami. Badania nad wyborem zawodu nauczyciela jako zawodu pierwszego wyboru są obecne w literaturze przedmiotu (Dobkowska i in., 2024; Makowiec-Dąbrowska, 20212). Jeżeli osoby dokonujące świadomego wyboru drogi nauczyciela i dodatkowo jest to ich pierwsza praca charakteryzują się cechą pozytywności, to można przypuszczać, że w konsekwencji łatwiej będą radzić sobie z czynnikami stresogennymi, a dalej uniknąć doświadczania wypalenia zawodowego.

Hipoteza 9: Nauczyciele, którzy częściej rozważają odejście z zawodu odczuwają rozczarowanie. Istnieje silna i dodatnio skorelowana relacja między częstszym rozważaniem odejścia z zawodu a poczuciem rozczarowania.

Rozważanie rezygnacji z zawodu, nie tylko z zawodu nauczyciela, może wiązać się z różnorodnymi czynnikami. Część z nich wynika z konstrukcji środowiska pracy, część z niespełnienia oczekiwań jednostki względem podjętej aktywności zawodowej lub aktywności zawodowej w konkretnej organizacji, a wreszcie część jest powodowana niewłaściwą motywacją do podjęcia takiego a nie innego zawodu. W kontekście profesji nauczyciela bardzo dokładną analizę przeprowadzają autorki raportu badawczego (Dobkowska i in., 2024), zwracając uwagę właśnie na konstrukt rozczarowania. Co prawda, ich grupą badanych są wyłącznie młodzi nauczyciele, natomiast warto sprawdzić, czy istnieje statystyczna relacja między rozważaniem chęci zmiany zawodu a odczuwaniem rozczarowania z wykonywanej pracy. Ograniczeniem wyżej przywołanego badania jest także dobór próby ze względu na miejsce zamieszkania – badanie zostało przeprowadzone na grupie warszawskich nauczycieli, a fakt zamieszkiwania na terenie miasta stołecznego może być czynnikiem sprzyjającym większej dynamice zmian na rynku pracy.

4.3. Grupa badawcza

Grupa badawczą są nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Z uwagi na postawioną hipotezę 6 – w jej obrębie nauczanie przedmiotów egzaminacyjnych – badanie nie jest kierowane do nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dla badania nie ma istotnej mocy typ szkoły, zarówno mogą być to szkoły ogólnokształcące, jak i zawodowe. W obu typach szkół obowiązują egzaminy zewnętrzne (egzamin ósmoklasisty, egzamin maturalny i egzamin zawodowy). Szczegółowo grupa badanych osób jest opisana w podrozdziale 5.2.

4.4. Narzędzia badawcze

Narzędziami badawczymi użytymi w niniejszym opracowaniu są trzy standaryzowane kwestionariusze i ankieta własna w następującej kolejności:

- ankieta własna „Wybrane aspekty społecznego i organizacyjnego funkcjonowania zawodowego nauczycieli” (operacjonalizacja zmiennych ankiety własnej jest przedmiotem kolejnego podrozdziału),
- Kwestionariusz Pozytywności,
- Skala Odczuwanego Stresu PSS-10,

- Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ.

Kwestionariusz Pozytywności jest stosunkowo nowym narzędziem badawczym i diagnostycznym. Opiera się na koncepcji Teorii Pozytywności (Caprara i in., 2021) i stanowi rozbudowanie wcześniej istniejącej skali pozytywności o czynniki związane z samooceną, postrzeganiem przyszłości i zaufaniem do relacji z innymi ludźmi. Narzędzie składa się z dwóch skal głównych (pozytywności i orientacji pozytywnej), trzech podskal tworzących orientację pozytywną i dwóch skal kontrolnych. Pozytywność i orientacja pozytywna mierzą ogólne nastawienie, dyspozycję, za pomocą której ludzie wchodzą w interakcje ze światem. Pierwsza trudność stosowania kwestionariusza może pojawić się na etapie wyboru skali jako wiodącej w badaniu, ponieważ autorzy nieprecyzyjnie rozdzielają od siebie dwie miary główne (czyli skalę pozytywności i skalę orientacji pozytywnej), różnicując je jedynie za pomocą stwierdzenia o większym (dla skali pozytywności) i mniejszym (dla skali orientacji pozytywnej) udziale satysfakcji z własnego życia, przy czym nie wskazują, które pytania kwestionariusza operacjonalizują satysfakcję z życia. Na poziomie budowy kwestionariusza nie wskazano, które pytania odpowiadają i jak ilościowo odpowiadają za pomiar właśnie tego konstruktu. Historycznie najpierw powstała miara pozytywności, natomiast później, autorzy, wraz z rozwojem zaplecza teoretycznego, dołączyli skalę orientacji pozytywnej, która z kolei ma ciekawą moc badawczą. Skala orientacji pozytywnej jest jednocześnie wielowymiarową skalą orientacji pozytywnej, gdyż składają się na nią trzy podskale. Wyniku sumaryczne trzech podskal nie dają wyniku ogólnego skali orientacji pozytywnej. Tymi podskalami są skala pozytywnej oceny własnej osoby, skala pozytywnego nastawienia wobec przyszłości i skala oceny relacji z innymi ludźmi i z otaczającym światem. Ponadto, kwestionariusz zawiera dwie skale kontrole (autoprezentacja heroiczna i autoprezentacja moralistyczna), które mierzą tendencję do hiperbolizacji cech badanych.

Polskie tłumaczenie teorii pozytywności i adaptacja kwestionariusza mają miejsce w 2021 roku (Brzezińska, 2021). Współczynnik rzetelności *alfa* Cronbacha jest wystarczający i waha się w zależności od skali i podskali na poziomie od 0.53 do 0.81. Najniższą rzetelność wewnętrzną uzyskała podskala pozytywnego nastawienia wobec przyszłości. Literatura badawcza dość rzadko porusza temat tego kwestionariusza, a liczba artykułów związanych z koncepcją Teorii Pozytywności jest na gruncie polskim niewielka, co przekłada się również na walidację skali i możliwość korekty współczynników rzetelności. W związku z tym bardziej zasadne jest używanie tych skal w pracy badawczej niż diagnostycznej, gdzie

postawienie hipotez może prowadzić do kolejnych hipotez, jak również udoskonalenia narzędzia badawczego.

Skala Odczuwanego Stresu PSS-10 to narzędzie służące do pomiaru natężenia subiektywnie odczuwanego stresu. Zostało skonstruowane w 1983 roku, natomiast polska adaptacja miała miejsce w 2012 roku (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012). Autorzy zwracają uwagę, że skala jest bardziej miarą stresu przewlekłego, zaś właśnie stres chroniczny może ewokować wypalenie zawodowe. W swoich podstawach teoretycznych Skala PSS-10 opiera się na transakcyjnym podejściu do stresu, które „podkreśla rolę subiektywnej oceny doświadczanych wydarzeń” (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012, s. 12). Polska adaptacja znacząco różni się od oryginalnego narzędzia, ale uzyskała wysoki wskaźnik rzetelności *alfa* Cronbacha 0.86. W retestcie wskaźnik spadł do wartości 0.55, co jest w pełni uzasadnione, biorąc pod uwagę fakt, że skala mierzy stan, a nie cechę. Autorzy skali „wskazują na niewystarczalność obiektywnego pomiaru bodźców czy wydarzeń stresowych [...] i akceptują założenie o wzajemnych oddziaływaniach osoby i otoczenia oraz dokonywanej przez podmiot oceny wydarzeń stresowych w związku z posiadanymi zasobami radzenia sobie” (Heszen, 2016, s. 180). Istotą skali jest właśnie zmierzenie poziomu konceptualizowanego przez jednostkę stresu i wskazanie jego natężenia. Punkt ciężkości zostaje przekierowany z obiektywnych bodźców, które wywołują stres w stronę oceny własnej sytuacji życiowej pod kątem doświadczanego stresu. Skala Odczuwanego Stresu w adaptacji polskiej zawiera 10 pytań „dotyczących różnych subiektywnych odczuć związanych z problemami i zdarzeniami osobistymi, zachowaniami i sposobami radzenia sobie z nimi” (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012, s. 14). Badani udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali (nigdy, prawie nigdy, czasem, dość często, często). Pomimo opracowania normy stenowej, autorzy polskiej adaptacji wskazują na większą zasadność używania skali PSS-10 do badań naukowych niż diagnoz indywidualnych.

Nauczyciele są grupą zawodową, która nie stawia granicy w sposób znaczący między przestrzenią zawodową a przestrzenią prywatną (przyczyny tego zjawiska mogą być różne, np. 18-godzinny tryb pracy w szkole w kontakcie z uczniami i brak miejsca do samodzielnej cichej pracy w budynku szkoły w ramach wykonywanego 40-godzinnego etatu, co powoduje konieczność zabierania pracy do domu, dalej są dość hermetyczną grupą zawodową, która ceni swoje towarzystwo, a to sprzyja przenoszeniu do przestrzeni prywatnej tematów zawodowych czy wspieranie uczniów i wychowanków nie tylko w czasie pobytu w szkole,

gdyż w sytuacjach kryzysowych i trudnych często nauczyciele są osobami, do których uczniowie zgłaszają się po wsparcie), stąd źródła stresu są nie tyle istotne, ponieważ mogą być niejednoznaczne do stwierdzenia, o ile bardziej relewantne jest odczuwanie przez jednostkę własnego stanu natężenia stresu, zwłaszcza w sytuacji kończących się zasobów radzenia sobie ze stresem. Należy zauważyć także rolę samego środowiska pracy, które ma moc destabilizującą, a w którym to właśnie stres nie musi mieć zawsze konkretnego źródła możliwego do nazwania. Kwestionariusz PPS-10 jest bardziej miarą stresu przewlekłego, co ma znaczenie w kontekście badania wypalenia zawodowego.

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ został stworzony w 2008 roku, a jego polska adaptacja miała miejsce w roku 2014 (Jaworowska, 2014). Kwestionariusz nie jest oparty na autorskiej teorii wypalenia zawodowego, inspiracyjnie został zakorzeniony w MBI (Maslach Burnout Inventory), a celem pracy nad tym narzędziem było poszerzenie metody badania wypalenia zawodowego. Główną intencją była konstrukcja pomiaru dla osób związanych z szeroko rozumianymi zawodami pomocowymi, w których wystawienie jednostki na częste i dynamicznie zmieniające się interakcje może być przyczyną nadmiernego stresu w środowisku zawodowym. We współczesnym świecie wydaje się, że katalog zawodów wymagających sporych interakcji i wspierania innych ludzi jest o wiele szerszy niż w okresie pracy nad tym narzędziem. Kwestionariusz składa się z czterech skal mierzących „wyczerpanie psychofizyczne (ocena zasobów osobistych: zmęczenie - pełnia energii), brak zaangażowania w relację w klientami (traktowanie innych z dystansem vs podmiotowe podejście do danej osoby), poczucie braku skuteczności zawodowej (ocena własnych umiejętności niezbędnych do wykonywania codziennych zadań) oraz rozczarowanie pracą (wymiar związany z motywacją do pracy) (Mańkowska, 2020, s. 385)”. Współczynnik rzetelności *alfa* Cronbacha polskiej normalizacji wynosi 0.77 dla wymiaru wyczerpania psychofizycznego, 0.69 dla wymiaru braku zaangażowania w relacje z klientem, 0.68 dla wymiaru poczucia braku skuteczności zawodowej i 0.85 dla wymiaru rozczarowania.

Dostępne są kwestionariusze wypalania zawodowego skonstruowane z myślą o pobraniu miary wyłącznie z grupy zawodowej nauczycieli, np. Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Pyżalski, Plichta, 2007), lecz LBQ Santinello ma wartość w niedefiniowaniu konstruktów klienta. Obejmuje on szeroko kategorię osób, wobec których świadczy się usługi lub realizuje określony typ aktywności czy zadań zawodowych. W codziennej pracy nauczycieli nie ma jednego typu klienta, w większości co prawda

podstawową grupą klientów są uczniowie, lecz nie są grupą, która wnosi najwięcej czynników stresogennych. Nauczyciele współpracują z czterema grupami odniesienia: 1. uczniowie, 2. rodzice lub opiekunowie prawni rodziców, 3. uczniowie wraz z rodzicami, zwłaszcza gdy uczniowie niejako są przymuszeni przez rodziców do prezentowania ich, dorosłych, punktu widzenia na problem, oraz 4. kuratorium jako instytucja mediująca i rozstrzygająca w sytuacjach konfliktowych. Przyjęcie tego punktu widzenia może wnieść paradoksalnie komplikacje do badań, ponieważ, by uzyskać szeroki obraz pomiaru, należałoby dokonać pomiaru wypalenia zawodowego danej grupy zawodowej osobno do każdego typu klienta, z którym współpracuje dana grupa zawodowa.

4.5. Ankieta własna - operacjonalizacja zmiennych

Ankieta własna „Wybrane aspekty społecznego i organizacyjnego funkcjonowania zawodowego nauczycieli”, dołączona do kwestionariuszy, składa się z dwóch części (sumarycznie 13 pytań). Pierwszej krótsze o charakterze stratyfikacyjnym (4 pytania) i drugiej dłuższej (9 pytań) - w całości ukierunkowanej na skorelowanie z wybranymi czynnikami skali orientacji pozytywnej i wymiarami wypalenia zawodowego.

Pytanie 1: wiek – pytanie zbiera dane o wieku osób badanych; celem jest wskazanie średniego wieku badanych, co ma znaczenie, biorąc pod uwagę rozkład wieku w zestandaryzowanych kwestionariuszach.

Pytanie 2: stopień awansu zawodowego – pytanie zbiera dane dotyczące uzyskanego przez respondenta stopnia awansu zawodowego; określenie liczbowego udziału nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego; celem jest określenie czy poziom awansu zawodowego może pełnić funkcję ochronną lub buforującą albo, odwrotnie, z uwagi na wieloletnie przebywanie w środowisku stresogennym może być czynnikiem powodującym dystres.

Pytanie 3: staż pracy – pytanie zbiera dane na temat liczby lat pracy w zawodzie nauczyciela; celem jest wskazanie ilościowego udziału w próbie osób, dla których zawód nauczyciela jest zawodem tzw. “drugiej kariery”.

Pytanie 4: typ szkoły - pytanie zbiera dane o typie szkoły, w której aktualnie pracują respondenci; celem jest określenie (a) procentowego udziału w próbie badawczej nauczycieli

pracujących w szkole podstawowej i szkole ponadpodstawowej oraz (b) zróżnicowania badanych pod względem środowiska pracy.

Pytanie 5: funkcja wychowawcy klasy – pytanie zbiera dane o pełnieniu lub nie funkcji wychowawcy klasy; celem jest ilościowe określenie udziału w próbie nauczycieli, którzy realizują funkcję wychowawcy i mają zwiększoną liczbę obowiązków; celem jest także określenie, czy zwiększona liczba obowiązków wchodzi w zależność z wymiarami wypalenia zawodowego.

Pytanie 6: nauczanie przedmiotu egzaminacyjnego - ilościowe określenie udziału w próbie nauczycieli, którzy uczą na co dzień przedmiotu kończącego się obowiązkowym lub dobrowolnym egzaminem; celem jest określenie, czy ta zmienna koreluje z wymiarami wypalenia zawodowego, teoretycznie zakładając udział stresu wynikający ze społecznego nacisku na solidne przygotowania ucznia do egzaminu.

Pytanie 7: wymiar zatrudnienia w bieżącym roku szkolnym – przedziałowe wskazanie liczby godzin obciążenia w pracy w bezpośrednim kontakcie z uczniami; celem jest określenie czy liczba godzin kontaktowych może korelować z wymiarami wypalenia zawodowego. Zwiększona godzinowa ekspozycja może ewokować poczucie zwiększonego subiektywnie odczuwanego stresu.

Pytanie 8: praca w jednej lub więcej niż jednej szkole - ilościowe określenie liczby nauczycieli w próbie, którzy pracują równocześnie w większej liczbie szkół; wybór lub konieczność świadczenia pracy jednocześnie w różnych placówkach może zwiększać liczbę i natężenie sytuacji stresogennych.

Pytanie 9: wsparcie w trudnych sytuacjach zawodowych ze strony dyrekcji szkoły - określenie subiektywnego poziomu wsparcia ze strony osoby zarządzającej placówką oświatową; celem jest zweryfikowanie, na ile zapewnienie pomocy przez przełożonego wchodzi w interakcję z wymiarami wypalenia zawodowego.

Pytanie 10: wsparcie w trudnych sytuacjach zawodowych ze strony współpracowników - określenie subiektywnego poziomu wsparcia ze strony współpracowników; celem jest określenie, czy wzajemne usieciowienie może wpływać na poczucie wypalenia zawodowego. (Pytanie 9 i pytanie 10 stanowią wspólnie zmienną “wsparcie społeczne”, która jest relewantna dla hipotezy 7.)

Pytanie 11: zawód pierwszego wyboru – wskazanie, ile osób badanych wybrało zawód nauczyciela jako zawód pierwszy, zakładając moderację motywacji i świadomości środowiska zawodowego; celem jest zweryfikowanie założenia, że świadomy wybór kariery zawodowej może stanowić czynnik w jakimś stopniu chroniący przed wypaleniem zawodowym.

Pytanie 12: zawód wybrany jako przypadkowy – określenie stanu ilościowego osób w próbie, które wybrały zawód nauczyciela, nie dokonując kalkulacji zawodowej pod względem kompetencji i wymagań środowiska pracy i w pewnej mierze decyzja o podjęciu tej ścieżki zawodowej była decyzją spontaniczną.

Pytanie 13: częstotliwość rozważania zmiany pracy - określenie ilościowe, ile osób w próbie rozważa odejście z zawodu i czy ten proces koresponduje z rozczarowaniem z wykonywanej pracy.

Rozdział 5. Analiza statystyczna wyników badań

5.1 Charakterystyka wykorzystanych metod statystycznych

W celu przeprowadzania analiz statystycznych, po zakodowaniu danych, wykorzystano poniższe metody pozwalające na ocenę statystyczną danych z pobranej próby oraz weryfikację postawionych hipotez. Do szczegółowych analiz wybrano:

- a. analizę opisową obejmującą podstawowe miary statystyki opisowej (między innymi średnia, odchylenie standardowe, mediana, rozproszenie wartości zmiennej, ocena spłaszczenia rozkładu (Wiktorowicz, Grzelak, Grzeszkiewicz-Radulska, 2020)). Przeprowadzona analiza pozwala scharakteryzować zmienne ilościowych wyrażonych w formie liczbowej oraz opisać sposób zorganizowania pobranych danych.
- b. analizę frekwencji, czyli analizę procentowych rozkładów zmiennych jakościowych.
- c. test Shapiro-Wilka umożliwiający sprawdzenie czy rozkład zmiennej ilościowej „może zostać uznany za nieróżniący się istotnie od wzorca, tj. rozkładu normalnego” (Wiktorowicz i in., 2020, s. 82).
- d. współczynnik korelacji monotonicznej ρ -Spearmana będący wskaźnikiem korelacji opartym na rangach i umożliwiający ocenę jednokierunkowej zależności między dwiema zmiennymi (Brzeziński, 2019).
- e. współczynnik korelacji liniowej r -Pearsona będący miarą statystyczną pokazującą, czy wzrost jednej zmiennej przekłada się na proporcjonalny wzrost lub spadek drugiej zmiennej.
- f. test Levena będący testem pozwalającym na ocenę równości (homogeniczności) wariancji między dwoma grupami w zakresie wybranej zmiennej.
- g. test t -Studenta będący parametrycznym testem służącym do analizy dwóch grup niezależnych, w którym weryfikowana jest hipoteza o równości ich średnich.
- h. regresję liniową, czyli metodę analityczną pozwalającą na określenie wpływu jednej lub wielu zmiennych niezależnych na zmienną zależną.

- i. analizę mediacji, która jest narzędziem pozwalającym na określenie mechanizmu, przez który zmienna niezależna wpływa na zmienną zależną.

W przeprowadzonych analizach statystycznych przyjęto poziom istotności wynoszący $\alpha = 0.05$ (w sytuacji uzyskania prawdopodobieństwa testowego $p < 0.05$ wynik uznaje się za statystycznie istotny). Analiza została przygotowana przy użyciu programów Jamovi/R oraz Excel.

W pracy przyjęto oznaczenia dla statystyk ogólnych:

- N - liczba ważnych obserwacji.
- M - średnia.
- SD - odchylenie standardowe.
- Me - mediana.
- Min. - wartość minimalna.
- Maks. - wartość maksymalna.
- oznaczenia istotnego poziomu prawdopodobieństwa testowego* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

5.2 Charakterystyka badanej grupy

W badaniu wzięło udział 103 respondentów. Badanie trwało od stycznia do marca 2026 roku. W tabeli 1 został przedstawiony rozkład zmiennych socjodemograficznych częściowo o charakterze stratyfikacyjnym (wiek i staż pracy) oraz rozkład zmiennych zawodowych typowo związanych z zawodem nauczyciela, uwzględniających społeczne i organizacyjne funkcjonowanie w tej profesji.

Tabela 1

Wyniki analizy rozkładów procentowych zmiennych socjodemograficznych i zmiennych definiujących środowisko pracy nauczycieli

	<i>N</i>	<i>n (%)</i>
Awans	103	
Nauczyciel początkujący		27 (26.2%)
Nauczyciel mianowany		29 (28.2%)
Nauczyciel dyplomowany		47 (45.6%)
Typ szkoły	103	
Szkoła podstawowa		61 (59.2%)
Szkoła ponadpodstawowa		42 (40.8%)
Wychowawca	103	
Nie		41 (39.8%)
Tak		62 (60.2%)
Egzamin	103	
Nie		53 (51.5%)
Tak		50 (48.5%)
Wymiar pracy	103	
Poniżej pół etatu		3 (2.9%)
Pół etatu		7 (6.8%)
Pełen etat		22 (21.4%)
Pełen etat i godziny nadwymiarowe		71 (68.9%)
Liczba szkół	103	
Jedna szkoła		63 (61.2%)
Więcej niż jedna szkoła		40 (38.8%)
Wsparcie dyrektora	103	
Zdecydowanie nie mogę liczyć na wsparcie		6 (5.8%)

	<i>N</i>	<i>n (%)</i>
Raczej nie mogę liczyć na wsparcie		8 (7.8%)
Trudno powiedzieć		16 (15.5%)
Raczej mogę liczyć na wsparcie		39 (37.9%)
Zdecydowanie mogę liczyć na wsparcie		34 (33.0%)
Wsparcie zespołu	103	
Zdecydowanie nie mogę liczyć na wsparcie		1 (1.0%)
Raczej nie mogę liczyć na wsparcie		2 (1.9%)
Trudno powiedzieć		20 (19.4%)
Raczej mogę liczyć na wsparcie		53 (51.5%)
Zdecydowanie mogę liczyć na wsparcie		27 (26.2%)
Zawód 1-ego wyboru	103	
Nie		41 (39.8%)
Tak		62 (60.2%)
Zawód przypadek	103	
Nie		84 (81.6%)
Tak		19 (18.4%)
Rezygnacja	103	
Nigdy		41 (39.8%)
Sporadycznie		30 (29.1%)
Często		15 (14.6%)
Bardzo często		14 (13.6%)
W trakcie zmiany		3 (2.9%)

Wśród badanych nauczycieli najliczniejszą grupę pod względem awansu zawodowego stanowili nauczyciele dyplomowani (47 osób; 45.6%). Grupa nauczycieli rozpoczynających karierę (27 osób; 26.2%) wraz z osobami po pierwszym stopniu awansu (29 osób; 28.2%) stanowią łącznie 54,4% badanych, co liczbowo daje grupę o wielkości zbliżonej do tej pierwszej. Taki rozkład sugeruje, że badana grupa zachowuje proporcje między nauczycielami będącymi w fazie intensywnego rozwoju a tymi, którzy osiągnęli już

najwyższy szczebel kariery zawodowej. W przypadku zmiennej „awans zawodowy” przyjęto założenie, że rozwój jest mierzony liczbą przepracowanych lat oraz nabywanym wraz z nimi doświadczeniem. Większość respondentów pracowała w szkołach podstawowych (61 osób; 59.2%), co może mieć wpływ na rozumienie wypalenia zawodowego poprzez pryzmat czynników charakterystycznych dla specyfiki środowiska zawodowego, jakim jest szkoła podstawowa.

Funkcję wychowawcy pełniło 60.2% badanych (62 osoby). Przewaga osób wypełniających obowiązki przypisane roli wychowawcy klasy oznacza pracę w sytuacji zwiększonego kontaktu z rodzicem, sytuacjami społecznymi uczniów i organizacją różnych przedsięwzięć, a to, jako zmienna, może silnie korelować z wymiarami wypalenia zawodowego. Grupa badanych nauczycieli, którzy nie pełnią funkcji wychowawcy liczy 41 osób i jest wystarczająco duża, aby przeprowadzić testy różnic *t*-Studenta.

Nieznacznie ponad połowa nauczycieli nie naucza przedmiotu egzaminacyjnego (53 osoby; 51.5%). Proporcjonalność próby w tym zakresie pozwoli na porównanie obu grup (nauczyciele uczący przedmiotu egzaminacyjnego i nauczyciele nie uczący przedmiotu egzaminacyjnego) względem odczuwanego stresu z powodu presji społecznej na pozytywny i/lub wysoki wynik.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli pracowała na pełen etat z godzinami ponadwymiarowymi (71 osób; 68.9%) - co może oznaczać, że predyktorem wyczerpania jako jednego z wymiarów wypalenia zawodowego będzie właśnie praca w godzinach ponadwymiarowych. Wśród badanych największa grupa była zatrudniona w jednej szkole (63 osoby; 61.2%), co może z kolei być czynnikiem chroniącym, ponieważ nie wymaga angażowania się w co najmniej dwa różne obszary interakcji.

W zakresie wsparcia ze strony dyrektora najczęściej deklarowano odpowiedź „raczej mogę liczyć na wsparcie” (39 osób; 37.9%). Po zsumowaniu pozycji „zdecydowanie mogę liczyć na wsparcie” i „raczej mogę liczyć na wsparcie” uzyskujemy wynik na poziomie 70.9%. Z kolei zsumowanie wyników na drugim końcu osi „zdecydowanie nie mogę liczyć na wsparcie” (5.8%) i „raczej nie mogę liczyć na wsparcie” (7.8%) daje wynik 13.6%. Uzyskane wyniki wyraźnie wskazują, że, zdaniem respondentów, mogą oni liczyć na wsparcie osoby kierującej placówką w trudnych sytuacjach zawodowych, co może pełnić rolę bufora względem poczucia szeroko rozumianego wypalenia zawodowego. Podobny wynik, choć

wyższy, pokazuje procentowy rozkład odpowiedzi odnośnie subiektywnego odczucia otrzymywanego wsparcia ze strony współpracowników. Ogólnie rzecz biorąc, ponad połowa badanych wskazała „raczej mogę liczyć na wsparcie” (53 osoby; 51.5%). Jednak sumując pozytywne wyniki uzyskujemy wynik na poziomie 77.7% względem negatywnego (nieotrzymywania wsparcia) - 2.9%. Badana grupa respondentów w sposób znaczący i istotny dla badania deklaruje otrzymywanie wsparcia w trudnych sytuacjach zawodowych ze strony współpracowników i dyrekcji szkoły. Można w tym miejscu wysunąć przypuszczenie, że wysoki poziom otrzymywanego wsparcia będzie obniżać poczucie odczuwanego stresu i moderować poziom wypalenia zawodowego.

Dla większości respondentów zawód nauczyciela był zawodem pierwszego wyboru (62 osoby; 60.2%), a zdecydowana większość nie trafiła do zawodu przypadkowo (84 osoby; 81.6%). Wydaje się trafnym, choć intuicyjnym, twierdzenie o wysokiej stabilności zawodowej badanych respondentów. Z jednej strony wybór zawodu nauczyciela jako zawodu pierwszego wyboru może świadczyć o motywacji wewnętrznej, a przede wszystkim sugeruje, że ten zawód nie był postrzegany jako opcja rezerwowa. Z drugiej strony świadomy wybór miejsca pracy może sugerować celowość i wcześniej wypracowane oczekiwania i wyobrażenie co do podejmowanego zawodu. Oba te czynniki mogą pełnić funkcję ochronną przed wypaleniem zawodowym.

Największa grupa badanych nigdy nie rozważała rezygnacji z zawodu (41 osób; 39.8%). Pod względem rozkładu procentowego na drugiej pozycji znalazła się grupa badanych, którzy deklarowali sporadyczne rozważanie rezygnacji z zawodu (30 osób; 29.1%). Sumarycznie wynik osób nierozpatrujących niemal w ogóle lub w ogóle odejście z zawodu wynosi 68.9%, co oznacza, że niemal 7 na 10 badanych nie wykazuje silnej motywacji do opuszczenia wykonywanego zawodu. Z drugiej strony prawie 30% badanych myśli o zmianie zawodu, co może być przesłanką do dalszych badań diagnostycznych tego wątku tematycznego, zwłaszcza pod kątem możliwych wątpliwości i zrozumienia, jakie powody tkwią za wątpliwościami co do kontynuowania kariery w zawodzie nauczyciela.

Podstawowe statystyki opisowe odnoszące się do wieku oraz stażu pracy przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Podstawowe statystyki opisowe zmiennych „wiek i „staż pracy”

Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Wiek	103	43.80	10.054	46.00	24.00	71.00	-0.10	-0.66
Staż pracy	103	16.54	10.677	16.00	1.00	44.00	0.28	-0.91

Średni wiek badanych wyniósł $M = 43.80$ lat ($SD = 10.054$). Przeciętny staż pracy respondentów wyniósł $M = 16.54$ lat ($SD = 10.677$). Dane sugerują dość dużą rozpiętość w wartościach liczbowych zmiennych prezentowanych w tej tabeli, choć większe zróżnicowanie pojawia się w zakresie zmiennej staż pracy. Średnia wieku to 43.8 lata (mediana 46 lat), co jest zgodne ze średnią wieku nauczycieli w Polsce (Paczuska, 2025). Warto zwrócić uwagę na rozpiętość - wartość minimalna wynosi 21, a maksymalna 71, zatem w badanej grupie mieszczą się osoby z różnych przedziałów wieku i z różną ilością doświadczeń życiowych zebranych w różnych środowiskach zawodowych, w tym przede wszystkim w zawodzeniu nauczyciela.

5.3 Kwestionariusz Pozytywności - wyniki

Kwestionariusz Pozytywności (Skala Pozytywności i Wielowymiarowa Skala Orientacji Pozytywnej) zawiera 34 pozycje. Jest narzędziem samoopisowym głównie stosowanym w celach badawczych. Polska normalizacja stworzyła możliwość wykorzystania narzędzia w celach diagnostycznych. Próba normalizacyjna została przeprowadzona na 577 badanych o zróżnicowanych pozycjach socjodemograficznych, przy czym należy w tym miejscu podkreślić stosunkowo duży udział osób z wykształceniem niższym niż średnie w badaniu normalizacyjnym. Tabela 3 prezentuje podstawowe statystyki opisowe dotyczące wyników Kwestionariusza Pozytywności.

Tabela 3

Podstawowe statystyki opisowe skal głównych i podskal Kwestionariusza Pozytywności

Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Pozytywność	103	30.88	4.743	31.00	17.00	40.00	-0.32	0.02
Orientacja pozytywna	103	59.77	8.780	59.00	39.00	85.00	0.29	0.28
Pozytywna ocena własnej osoby	103	17.67	3.669	18.00	8.00	25.00	-0.35	-0.35
Pozytywne nastawienie wobec przyszłości	103	15.45	3.788	15.00	8.00	25.00	0.65	0.04
Pozytywna ocena relacji z innymi	103	18.39	3.524	18.00	9.00	27.00	0.45	-0.14
Autoprezentacja heroiczna	103	17.54	4.480	17.00	9.00	29.00	0.25	-0.51
Autoprezentacja moralistyczna	103	16.75	4.476	17.00	8.00	27.00	0.04	-0.80

Najwyższe wartości średnie w ramach Kwestionariusza Pozytywności zostały odnotowane w zakresie skali „Orientacja pozytywna” $M = 59.77$ ($SD = 8.780$). Druga skala, „Pozytywność”, uzyskała wartość średnią $M = 30.88$ ($SD = 4.743$). Podskale tworzące skalę „Orientacji pozytywnej” mają wartość średnią odpowiednio: „Pozytywna ocena relacji z innymi” $M = 18.39$ ($SD = 3.524$), „Pozytywna ocena własnej osoby” $M = 17.67$ ($SD = 3.669$) i „Pozytywne nastawienie wobec przyszłości” $M = 15.45$ ($SD = 3.788$). Średnie dwóch skal kontrolnych przedstawiają się następująco: „Autoprezentacja heroiczna” $M = 17.54$ ($SD = 4.480$) oraz „Autoprezentacja moralistyczna” $M = 16.75$ ($SD = 4.476$). Wartości średnich w próbie normalizacyjnej wyniosły (Brzezińska, 2021, s. 105-111):

- skala „Pozytywności” - $M = 30.83$ ($SD = 5.11$),
- skala „Orientacji pozytywnej” - $M = 59.59$ ($SD = 8.82$),
- skala „Pozytywnej oceny własnej oceny” - $M = 18.49$ ($SD = 3.65$),
- skala „Pozytywnego nastawienia wobec przyszłości” - $M = 19.91$ ($SD = 4.01$),
- skala „Autoprezentacji heroicznej” - $M = 18.46$ ($SD = 4.33$),
- skala „Autoprezentacji moralistycznej” - $M = 18.26$ ($SD = 4.35$).

Wyniki badanej grupy są bardzo zbliżone do grupy z badania normalizacyjnego. W zakresie skal „Orientacja pozytywna i „Pozytywność” średnie wyniki względem średnich z badania na

próbie reprezentatywnej są niemal identyczne. Różnie można dostrzec w wynikach skali „Pozytywna ocena własnej osoby” (-0.82) oraz skali „Pozytywnego nastawienia wobec przyszłości” (-4.46); ostatnia wartość różnicy może sugerować, że grupa badanych nauczycieli charakteryzuje się zwiększonym poziomem pesymizmu. Należy podkreślić także niższe wyniki uzyskane w skalach kontrolnych; w zakresie skali „Autoprezentacja heroiczna” wynik jest nieco niższy (M w próbie normalizacyjnej = 18.46 vs M w pobranej próbie = 17.54), natomiast różnica jest widocznie większa w zakresie skali „Autoprezentacja moralistyczna” (M w próbie normalizacyjnej = 18.26 vs M w pobranej próbie = 16.75), co może świadczyć, że badani nie przejawiali tendencji do wyolbrzymiania własnych cech społecznych i moralnych.

W kolejnej tabeli zostały zawarte wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla skal Kwestionariusza Pozytywności.

Tabela 4

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla skal i podskal Kwestionariusza Pozytywności

Zmienna	W	p
Pozytywność	0.98	.114
Orientacja pozytywna	0.99	.398
Pozytywna ocena własnej osoby	0.98	.077
Pozytywne nastawienie wobec przyszłości	0.95 ***	.001
Pozytywna ocena relacji z innymi	0.96 **	.003
Autoprezentacja heroiczna	0.98	.145
Autoprezentacja moralistyczna	0.98	.124

Test Shapiro-Wilka wykazał istotne odstępstwa od rozkładu normalnego w przypadku skal „Pozytywne nastawienie wobec przyszłości” ($W = 0.95$, $p = .001$) oraz „Pozytywna ocena relacji z innymi” ($W = 0.96$, $p = .003$). Rozkłady pozostałych skal nie odbiegały istotnie od normalnego ($p > .05$).

W kolejnej tabeli została przedstawiona analiza rzetelności siedmiu wszystkich skal (dwie skale główne, trzy podskale i dwie skale kontrolne) Kwestionariusza Pozytywności obliczoną metodą *alfa* Cronbacha.

Tabela 5

Analiza rzetelności — alfa Cronbacha skal głównych i podskal Kwestionariusza Pozytywności

Skala	Liczba pozycji	<i>N</i>	<i>α</i> Cronbacha	<i>α</i> stand.
Pozytywność	8	103	0.774	0.802
Orientacja pozytywna	18	102	0.764	0.768
Pozytywna ocena własnej osoby	5	103	0.631	0.639
Pozytywne nastawienie wobec przyszłości	5	103	0.707	0.718
Pozytywna ocena relacji z innymi	6	102	0.527	0.524
Autoprezentacja heroiczna	6	103	0.691	0.684
Autoprezentacja moralistyczna	6	103	0.680	0.679

Analiza rzetelności wykazała, że dwie skale „Pozytywność” i „Orientacja pozytywna” oraz podskala „Pozytywne nastawienie wobec przyszłości” charakteryzują się zadowalającą spójnością wewnętrzną, odpowiednio $\alpha = .774$, $\alpha = .764$ i $\alpha = .707$. Obie skale kontrole uzyskały zbliżone, akceptowalne wartości: autoprezentacja heroiczna $\alpha = .691$ i autoprezentacja moralistyczna $\alpha = .680$. Wynik powyżej progu 0.6 odnotowano także dla wymiaru „Pozytywnej oceny własnej osoby” $\alpha = .631$. Najniższą rzetelność uzyskała podskala „Pozytywna ocena relacji z innymi” $\alpha = 0.527$.

Analiza zgodności wewnętrznej polskiej normalizacji narzędzia wykazała nieco mniejszą rzetelność w stosunku do włoskiego oryginału (Brzezińska, 2021), ale uzyskała zadowalającą i akceptowalną spójność skal. Rozkład wartości w polskim badaniu normalizacyjnym wygląda następująco (Brzezińska, 2021, s. 28):

- Skala „Pozytywność” $\alpha = .81$,
- Skala „Orientacja pozytywna” $\alpha = .76$,
- Podskala „Pozytywna ocena własnej osoby” $\alpha = .61$,
- Podskala „Pozytywna ocena relacji z innymi” $\alpha = .68$,
- Podskala „Pozytywne nastawienie wobec przyszłości” $\alpha = .53$,
- Skala kontrola „Autoprezentacja heroiczna” $\alpha = .70$,
- Skala kontrolna „Autoprezentacja moralistyczna” $\alpha = .72$.

W zakresie dwóch głównych skal „Pozytywności” i „Orientacji pozytywnej” narzędzie charakteryzuje się zadowalającą spójnością wewnętrzną. Istotna dla postawionych hipotez skala „Orientacji pozytywnej” w pobranej próbie uzyskała wartość identyczną (0.76) jak grupa w próbie normalizacyjnej (0.76), co wydaje się świadczyć o dużej stabilności tego wymiaru. Skala „Pozytywności” wypadła nieco słabiej, uzyskując wartość nieco niższą (różnica -0.036). Interesujące różnice pojawiają się w dwóch podskalach: (1) pozytywna ocena relacji z innymi i otaczającym światem w bieżącym badaniu uzyskała wartość $\alpha = .527$ a w badaniu normalizującym $\alpha = .68$, co daje różnicę -0.153, (2) pozytywne nastawienie wobec przyszłości przynosi odwrotną sytuację, gdyż w pobranej próbie wartość rzetelności wynosi $\alpha = .707$, natomiast w badaniu polskim $\alpha = .53$, co daje różnicę +0.177. W kontekście diagnostycznym wartości rzetelności poszczególnych skal mogą być dyskusyjne, natomiast Brzezińska podkreśla, że „skalami, które z całą pewnością można zastosować do diagnozy indywidualnej są skala P [Skala Pozytywności], skala orientacja pozytywna oraz skale kontrolne, natomiast podskale [orientacji pozytywnej] należy traktować uzupełniająco [...]” (Brzezińska, 2021, s. 29). Samo narzędzie wykazuje wysoką stabilność we wszystkich skalach głównych, co potwierdzają wyniki badania test-retest. Skale kontrolne uzyskały niższe wyniki stabilności.

5.4 Kwestionariusz PSS-10 – wyniki

Kwestionariusz PSS-10 (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012) służy do oceny poziomu natężenia postrzeganego stresu w ciągu ostatniego miesiąca. Zawiera 10 pozycji. Wyższe wyniki oznaczają wyższy poziom odczuwanego stresu. Zakres teoretyczny możliwych wyników mieści się w wartościach między 0 a 40. W tabeli 6 zostały przedstawione podstawowe statystyki opisowe dotyczące wyniku kwestionariusza PSS-10.

Tabela 6

Podstawowe statystyki opisowe poziomu natężenia odczuwanego stresu

Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Poziom odczuwanego stresu	103	16.31	5.807	16.00	1.00	26.00	-0.49	-0.03

Przeciętny poziom odczuwanego stresu w badanej grupie wyniósł $M = 16.31$ ($SD = 5.807$). Według badań autorów skali (Jurczyński, Ogińska-Bulik, 2012) wartość średnia dla osób zdrowych wynosi $M = 16.62$ ($N = 1830$), co sugeruje, że uzyskane wyniki poziomu odczuwanego stresu mieszczą się w granicach normy. Z kolei wynik testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla zmiennej „Poziom odczuwanego stresu” został zawarty w tabeli 7.

Tabela 7

Wynik testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka zmiennej „Poziom odczuwanego stresu”

Zmienna	<i>W</i>	<i>p</i>
Poziom odczuwanego stresu	0.96 **	.006

Test Shapiro-Wilka wykazał istotne odstępstwo od rozkładu normalnego dla zmiennej „Poziom odczuwanego stresu” ($W = 0.96$, $p = .006$). Warto dokonać analizy rzetelności kwestionariusza PSS-10 – tabela 8.

Tabela 8

Analiza rzetelności — alfa Cronbacha zmiennej Skali Odczuwanego Stresu PSS-10

Skala	Liczba pozycji	<i>N</i>	α Cronbacha	α stand.
Skala Odczuwanego Stresu (PSS-10)	10	103	0.893	0.894

Rzetelność skali odczuwanego stresu (PSS-10) mierzona współczynnikiem *alfa* Cronbacha wyniosła $\alpha = .893$, co wskazuje na dobrą spójność wewnętrzną narzędzia. Rzetelność narzędzia zaprezentowana w podręczniku wynosi α -Cronbacha 0.86, co wskazuje, że

uzyskany wynik jest satysfakcjonujący i porównywalny do raportowanego w literaturze przedmiotu.

5.5. Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ - wyniki

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ składa się z czterech podskal: wyczerpanie fizyczne, brak zaangażowania w relacje z klientem, poczucie braku skuteczności zawodowej i rozczarowanie. Polska normalizacja kwestionariusza (Jaworowska, 2014) zawiera statystyki opisowe i analizę zgodności wewnętrznej zarówno w odniesieniu do całej grupy badanych ($N = 995$, jak i poszczególnych podgrup, w tym nauczycieli ($N = 221$). Poniższa tabela przedstawia podstawowe statystyki opisowe dotyczące wyników podskal kwestionariusza LBQ uzyskane w badaniu własnym.

Tabela 9

Podstawowe statystyki opisowe Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ

Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	Min.	Maks.	Skośność	Kurtoza
Wyczerpanie psychofizyczne	103	15.54	4.421	15.00	7.00	25.00	0.07	-0.78
Brak zaangażowania w relacje	103	13.73	4.314	13.00	7.00	24.00	0.37	-0.76
Poczucie braku skuteczności zawodowej	103	12.42	3.610	12.00	6.00	23.00	0.37	-0.27
Rozczarowanie	103	12.87	3.857	13.00	6.00	22.00	0.12	-0.77

Najwyższe wartości średnie w ramach Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ zostały odnotowane w zakresie podskali „Wyczerpanie psychofizyczne” $M = 15.54$ ($SD = 4.421$). Niższe wyniki odnotowano w zakresie pozostałych podskal: „Brak zaangażowania w relacje” $M = 13.73$ ($SD = 4.314$), „Rozczarowanie” $M = 12.87$ ($SD = 3.857$), „Poczucie braku skuteczności zawodowej” $M = 12.42$ ($SD = 3.610$). Wyczerpanie psychofizyczne, które uzyskało najwyższy średni wynik może wskazywać na poczucie wyraźnego obciążenia badanych w ich miejscu pracy. Z kolei najniższy średni wynik z podskali poczucia braku skuteczności wydaje się świadczyć, że osoby badane, pomimo obciążenia, nie definiują swoich kompetencji i swojej efektywności zawodowej w kategoriach silnie pesymistycznych.

Wyniki surowe przedstawione w podręczniku polskiej normalizacji Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ dla podgrupy badanych „nauczyciele” rozkładają się następująco (Jaworowska, 2014, s. 32):

- podskala „Wyczerpanie psychofizyczne” $M = 15.4$ ($SD = 5.3$),
- podskala „Brak zaangażowania w relacje z klientami” $M = 15.3$ ($SD = 5.3$),
- podskala „Poczucie braku skuteczności zawodowej” $M = 12.7$ ($SD = 4.4$),
- podskala „Rozczarowanie” $M = 13.4$ ($SD = 5.9$).

Na podstawie porównania uzyskanych wyników badania własnego do wyników surowych zaprezentowanych w polskiej normalizacji można wysunąć wniosek, z uwagi na wyraźnie niższy wynik w podskali braku zaangażowania w relacje z klientami, że badane osoby mogą przejawiać jakościowo lepszy kontakt z odbiorcami swojej pracy niż przeciętny nauczyciel.

Następna tabela zawiera wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka dla podskal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ.

Tabela 10

Wyniki testu normalności rozkładu Shapiro-Wilka zmiennych Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ

Zmienna	W	p
Wyczerpanie psychofizyczne	0.98	.093
Brak zaangażowania w relacje	0.96 **	.004
Poczucie braku skuteczności zawodowej	0.97 *	.020
Rozczarowanie	0.97 *	.030

Test Shapiro-Wilka wykazał istotne odstępstwa od rozkładu normalnego w przypadku podskal „Brak zaangażowania w relacje” ($W = 0.96$, $p = .004$), „Poczucie braku skuteczności zawodowej” ($W = 0.97$, $p = .020$) oraz „Rozczarowanie” ($W = 0.97$, $p = .030$). Rozkład podskali „Wyczerpanie psychofizyczne” nie odbiegał istotnie od normalnego ($W = 0.98$, $p = .093$). Analizę rzetelności podskal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ prezentuje tabela 11.

Tabela 11

Analiza rzetelności — alfa Cronbacha skal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ

Skala	Liczba pozycji	N	α Cronbacha	α stand.
Wyczerpanie psychofizyczne	6	103	0.698	0.698
Brak zaangażowania w relacje	6	103	0.707	0.711
Poczucie braku skuteczności zawodowej	6	103	0.637	0.684
Rozczarowanie	6	103	0.700	0.728

Rzetelność poszczególnych podskal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha wyniosła: „Wyczerpanie psychofizyczne” $\alpha = .698$, „Brak zaangażowania w relacje” $\alpha = .707$, „Poczucie braku skuteczności zawodowej” $\alpha = .637$, „Rozczarowanie” $\alpha = .700$. Wartości te wskazują na dostateczną do akceptowalnej spójność wewnętrzną podskal. W polskiej normalizacji zgodność wewnątrz uzyskała następujące wyniki (Jaworowska, 2014, s. 13):

- podskala „Wyczerpanie psychofizyczne” α -Cronbacha = 0.77,
- podskala „Brak zaangażowania w relacje z klientami” α -Cronbacha = 0.74,
- podskala „Poczucie braku skuteczności zawodowej” α -Cronbacha = 0.67,
- podskala „Rozczarowanie” α -Cronbacha = 0.86.

W porównaniu z polskimi danymi normalizacyjnymi, analizowane współczynniki są nieco niższe we wszystkich wymiarach, przy czym największą rozbieżność odnotowano w podskali „Rozczarowanie” (różnica wynosząca .16). Mimo tych różnic, hierarchia rzetelności pozostaje zbliżona do wyników z próby normalizacyjnej.

5.6 Weryfikacja hipotez

Kolejnym krokiem analizy wyników jest przeprowadzenie weryfikacji postawionych hipotez, by następnie przejść do dyskusji uzyskanych wyników w kontekście pytań badawczych, będących poznawczym punktem wyjścia do projektu badania w niniejszej pracy.

Hipoteza 1: Pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości istotnie ujemnie koreluje z wypaleniem zawodowym. Im wyższy poziom pozytywnego nastawienia wobec siebie, świata, innych ludzi i przyszłości, tym niższy poziom wypalenia zawodowego.

Zmienne „orientacja pozytywna” oraz wymiary wypalenia zawodowego stanowią wyniki kwestionariuszy standaryzowanych i mają charakter ciągły. Dzięki zastosowaniu testu Shapiro-Wilka można było zweryfikować założenie normalności rozkładu zmiennych, które przedstawia się następująco:

- orientacja pozytywna ($W = 0.99, p = .398$),
- wyczerpanie psychofizyczne ($W = 0.98, p = .093$),
- brak zaangażowania w relacje z klientem ($W = 0.96, p = .004$),
- poczucie braku skuteczności zawodowej ($W = 0.97, p = .020$),
- rozczarowanie ($W = 0.97, p = .030$).

Mimo istotnych odstępstw od rozkładu normalnego trzech skal Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego LBQ, to ze względu na dostateczną liczebność próby ($N = 103$) i jednocześnie odwołując się do centralnego twierdzenia granicznego, została zastosowana korelacja r -Pearsona. W ramach weryfikacji hipotezy zakładającej istnienie ujemnego związku pomiędzy orientacją pozytywną a wypaleniem zawodowym przeprowadzono analizę korelacji r -Pearsona, a wyniki zaprezentowano w tabeli 12.

Tabela 12

Wyniki analizy korelacji r -Pearsona między zmienną „orientacja pozytywna” a zmiennymi stanowiącymi czynniki wypalenia zawodowego

Zmienna 1	Zmienna 2	n	r	95% CI	p
Orientacja pozytywna	Brak zaangażowania w relacje	103	-.35 ***	[-.51;-.17]	<.001
Orientacja pozytywna	Poczucie braku skuteczności zawodowej	103	-.45 ***	[-.60;-.29]	<.001
Orientacja pozytywna	Rozczarowanie	103	-.38 ***	[-.54;-.21]	<.001
Orientacja pozytywna	Wyczerpanie psychofizyczne	103	-.41 ***	[-.56;-.24]	<.001

H₁: korelacja ujemna

Przeprowadzona analiza wykazała istotne ujemne korelacje pomiędzy zmienną „orientacja pozytywna” a wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego mierzonymi Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ. Jak można zauważyć najsilniejszy związek „orientacji pozytywnej” istnieje z poczuciem braku skuteczności zawodowej ($r = -.45$, $p < .001$) oraz wyczerpaniem psychofizycznym ($r = -.41$, $p < .001$). Idąc dalej „orientacja pozytywna” istotnie ujemnie korelowała również z rozczarowaniem ($r = -.38$, $p < .001$) oraz brakiem zaangażowania w relacje ($r = -.35$, $p < .001$). Uzyskane wyniki wskazują, że wyższy poziom orientacji pozytywnej wiąże się z niższym nasileniem wypalenia zawodowego we wszystkich badanych wymiarach, choć należy zaznaczyć, że same korelacje są umiarkowane. **Wyniki sugerują przyjęcie zakładanej hipotezy – pozytywne nastawienie wobec siebie, innych, otaczającego świata i przyszłości (orientacja pozytywna) istotnie ujemnie koreluje ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego.**

W kolejnym kroku można bliżej spojrzeć na korelacje między poszczególnymi wymiarami „orientacji pozytywnej” a wymiarami wypalenia zawodowego. W przypadku skorelowania wymiaru „Pozytywnej oceny własnej osoby” z wymiarami wypalenia zawodowego wyniki przedstawiają się następująco:

- pozytywna ocena własnej osoby a wyczerpanie psychofizyczne ($r = -.28$, $p < .01$),

- pozytywna ocena własnej osoby a brak zaangażowania w relacje z klientem ($r = -.20$, $p < .05$),
- pozytywna ocena własnej osoby a poczucie braku skuteczności zawodowej ($r = -.33$, $p < .001$),
- pozytywna ocena własnej osoby a rozczarowanie ($r = -.29$, $p < .01$).

Najsilniej pozytywna ocena własnej osoby wchodzi w związek z poczuciem braku skuteczności zawodowej – im wyższy poziom pozytywnej oceny własnej osoby, tym niższy poziom postrzegania nieefektywności zawodowej. Mniej istotny związek można odnotować względem wyczerpania psychofizycznego i rozczarowania.

W przypadku skorelowania wymiaru „Pozytywnej oceny relacji z innymi” z wymiarami wypalenia zawodowego wyniki przedstawiają się następująco:

- pozytywna ocena relacji z innymi a wyczerpanie psychofizyczne ($r = -.21$, $p < .05$),
- pozytywna ocena relacji z innymi a brak zaangażowania w relacje z klientem ($r = -.28$, $p < .01$),
- pozytywna ocena relacji z innymi a poczucie braku skuteczności zawodowej ($r = -.22$, $p < .05$),
- pozytywna ocena relacji z innymi a rozczarowanie ($r = -.20$, $p < .05$).

Pozytywna ocena relacji z innymi ludźmi i otaczającym światem istotnie koreluje z poczuciem braku skuteczności zawodowej. Jak wykazała analiza najsłabsza zależność, na granicy siły statystycznej, występuje względem wymiaru „rozczarowania”.

W przypadku skorelowania wymiaru „Pozytywnego nastawienia wobec przyszłości” z wymiarami wypalenia zawodowego wyniki przedstawiają się następująco:

- pozytywne nastawienie wobec przyszłości a wyczerpanie psychofizyczne ($r = -.40$, $p < .001$),
- pozytywne nastawienie wobec przyszłości a brak zaangażowania w relacje z klientem ($r = -.31$, $p < .01$),
- pozytywne nastawienie wobec przyszłości a poczucie braku skuteczności zawodowej ($r = -.43$, $p < .001$),
- pozytywne nastawienie wobec przyszłości a rozczarowanie ($r = -.37$, $p < .001$).

Wysoka istotność statystyczna pojawia się między pozytywnym nastawieniem wobec przyszłości i trzema wymiarami wypalenia zawodowego, przy czym związek nastawienia wobec przyszłości a wyczerpaniem psychofizycznym uzyskał najwyższy wynik.

Hipoteza 2: Pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości istotnie ujemnie koreluje z subiektywnie odczuwanym stresem

Zmienne „orientacja pozytywna” oraz poziom odczuwanego stresu stanowią wyniki kwestionariuszy standaryzowanych i mają charakter ciągły. Dzięki zastosowaniu testu Shapiro-Wilka można było zweryfikować założenie normalności rozkładu zmiennych, które przedstawia się następująco:

- orientacja pozytywna ($W = 0.99, p = .398$),
- poziom odczuwanego stresu ($W = 0.96, p = .006$).

Mimo istotnych odstępstw od rozkładu normalnego zmiennej poziom odczuwanego stresu, to ze względu na dostateczną liczebność próby ($N = 103$) i jednocześnie odwołując się do centralnego twierdzenia granicznego, została zastosowana korelacja r -Pearsona. W ramach weryfikacji hipotezy zakładającej istnienie ujemnego związku pomiędzy orientacją pozytywną a poziomem odczuwanego stresu przeprowadzono analizę korelacji r -Pearsona, a wyniki zaprezentowano w tabeli 13.

Tabela 13

Wyniki analizy korelacji r -Pearsona między zmienną „orientacja pozytywna” a zmienną „poziom odczuwanego stresu”

Zmienna 1	Zmienna 2	n	r	95% CI	p
Orientacja pozytywna	Poziom odczuwanego stresu	103	-.51 ***	[-1.00; -.38]	<.001

H₁: korelacja ujemna

Odnotowano istotną ujemną korelację pomiędzy „orientacją pozytywną” a poziomem odczuwanego stresu ($r = -.51, p < .001$). Wynik ten wskazuje, że wyższy poziom orientacji pozytywnej wiąże się z niższym subiektywnie odczuwanym stresem. **Zatem wyniki sugerują przyjęcie zakładanej hipotezy – pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi,**

otaczającego świata i przyszłości (orientacja pozytywna) istotnie ujemnie koreluje z subiektywnie odczuwanym stresem.

Hipoteza 3: Subiektywnie odczuwany stres pełni rolę mediatora w relacji między pozytywnym nastawieniem do siebie, innych ludzi, świata i przyszłości a wypaleniem zawodowym. Im wyższy poziom pozytywnego nastawienia do siebie, innych ludzi, świata i przyszłości, tym niższy stres, co prowadzi do niższych wskaźników wypalenia zawodowego.

W celu zbadania roli poziomu odczuwanego stresu jako mediatora w relacji pomiędzy pozytywnym nastawieniem do siebie, innych ludzi, otaczającego świata i przyszłości a poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego zastosowano analizę mediacji z wykorzystaniem metody bootstrap.

Zastosowanie nieparametrycznej metody bootstrap zapewnia odporność na ewentualne odstępstwa od normalności rozkładu reszt (Szymczak, 2018). Dodatkowo, zastosowanie metody bootstrap ma uzasadnione zastosowanie w przypadku danych charakteryzujących się odstępstwem od rozkładu normalnego i udziałem wartości skrajnych w pobranej próbie. W tabeli 14 zostały przedstawione statystyki opisowe w modelu mediacji z „wyczerpaniem psychofizycznym” jako zmienną zależną.

Tabela 14

Podstawowe statystyki opisowe zmiennych w analizie mediacji ze zmienną zależną „wyczerpanie psychofizyczne”

Zmienna	N	M	95% CI	SD	Me	Min.	Maks.
Orientacja pozytywna	103	59.77	[58.05; 61.48]	8.780	59.00	39.00	85.00
Poziom odczuwanego stresu	103	16.31	[15.18; 17.45]	5.807	16.00	1.00	26.00
Wyczerpanie psychofizyczne	103	15.54	[14.68; 16.41]	4.421	15.00	7.00	25.00

Wyniki analizy mediacji dotyczącej roli poziomu odczuwanego stresu w relacji pomiędzy orientacją pozytywną a wyczerpaniem psychofizycznym zostały przedstawione w tabeli 15.

Tabela 15

Wyniki analizy mediacji (X: „Orientacja pozytywna”, M: „Poziom odczuwanego stresu”, Y: „Wyczerpanie psychofizyczne”)

Ścieżka	B	SE	β	t	p	95% CI (B)
c (efekt całkowity: Orientacja pozytywna → Wyczerpanie psychofizyczne)	-0.21	0.046	-0.41	-4.56 ***	<.001	[-0.30; -0.12]
a (Orientacja pozytywna → Poziom odczuwanego stresu)	-0.34	0.057	-0.51	-5.95 ***	<.001	[-0.45; -0.22]
b (Poziom odczuwanego stresu → Wyczerpanie psychofizyczne Orientacja pozytywna)	0.40	0.070	0.52	5.66 ***	<.001	[0.26; 0.54]
c'' (efekt bezpośredni: Orientacja pozytywna → Wyczerpanie psychofizyczne Poziom odczuwanego stresu)	-0.07	0.046	-0.15	-1.60	.113	[-0.17; 0.02]

Efekt pośredni ($a \times b$) = -0.134, Sobel z = -4.10, p < .001; 95% CI bootstrap [-0.201; -0.072]

Orientacja pozytywna (czyli skala składająca się z pozytywnej oceny siebie, innych ludzi, otaczającego świata oraz pozytywnego nastawienia do przyszłości) istotnie ujemnie przewidywała poziom odczuwanego stresu (ścieżka a: B = -0.34, β = -0.51, p < .001), a stres, z kolei, istotnie dodatnio przewidywał wyczerpanie psychofizyczne (ścieżka b: B = 0.40, β = 0.52, p < .001). Efekt całkowity orientacji pozytywnej na wyczerpanie był istotny (ścieżka c: B = -0.21, β = -0.41, p < .001), natomiast efekt bezpośredni po uwzględnieniu mediatora okazał się nieistotny (ścieżka c'': B = -0.07, β = -0.15, p = .114), **co wskazuje na pełną mediację**. Podsumowanie efektów w modelu mediacji przedstawiono w tabeli 16.

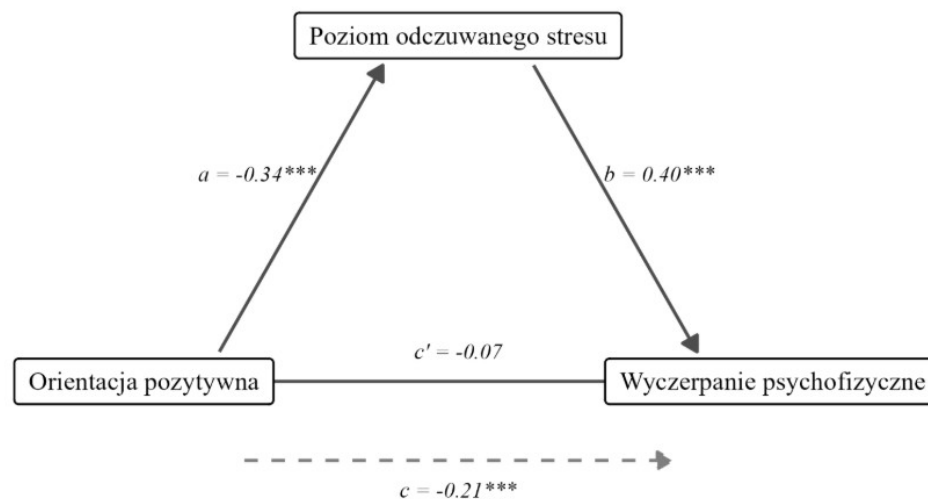
Tabela 16

Podsumowanie efektów w modelu mediacji ze zmienną zależną „wyczerpanie psychofizyczne”

Efekt	Współczynnik	SE	Proporcja
Efekt całkowity (c)	-0.208	0.046	1.000
Efekt bezpośredni (c'')	-0.074	0.046	0.356
Efekt pośredni ($a \times b$)	-0.134	0.033	0.644

Efekt pośredni wyniósł $B = -0.134$, co stanowiło 64.4% efektu całkowitego. Test Sobela potwierdził istotność efektu pośredniego ($z = -4.10, p < .001$), a 95% przedział ufności uzyskany metodą bootstrap nie zawierał zera $[-0.200; -0.074]$. Wynik testu Sobela lokuje się znacznie powyżej wartości krytycznej, co pozwala odrzucić hipotezę o braku mediacji. Rysunek 1. przedstawia diagram ścieżkowy modelu mediacji, ilustrujący istotny statystycznie wpływ zmiennej niezależnej („orientacja pozytywna”) na zmienną zależną („wyczerpanie psychofizyczne”) za pośrednictwem mediatora („poziom odczuwanego stresu”).

Rysunek 1. *Diagram ścieżkowy modelu mediacji ze zmienną zależną „wyczerpanie psychofizyczne”.*



W tabeli 17. zostały przedstawione statystyki opisowe w modelu mediacji z „brakiem zaangażowania w relacje z klientem” jako zmienną zależną.

Tabela 17

Podstawowe statystyki opisowe zmiennych w analizie mediacji ze zmienną „brak zaangażowania w relacje z klientem”

Zmienna	N	M	95% CI	SD	Me	Min.	Maks.
Orientacja pozytywna	103	59.77	[58.05; 61.48]	8.780	59.00	39.00	85.00
Poziom odczuwanego stresu	103	16.31	[15.18; 17.45]	5.807	16.00	1.00	26.00
Brak zaangażowania w relacje	103	13.73	[12.89; 14.57]	4.314	13.00	7.00	24.00

Wyniki analizy mediacji dotyczącej roli poziomu odczuwanego stresu w relacji pomiędzy orientacją pozytywną a brakiem zaangażowania w relacje z klientem przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 18

Wyniki analizy mediacji (X: „Orientacja pozytywna”, M: „Poziom odczuwanego stresu”, Y: „Brak zaangażowania w relacje”)

Ścieżka	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>		<i>p</i>	95% CI (<i>B</i>)
c (efekt całkowity: Orientacja pozytywna → Brak zaangażowania w relacje)	-0.17	0.046	-0.35	-3.75	***	<.001	[-0.26; -0.08]
a (Orientacja pozytywna → Poziom odczuwanego stresu)	-0.34	0.057	-0.51	-5.95	***	<.001	[-0.45; -0.22]
b (Poziom odczuwanego stresu → Brak zaangażowania w relacje Orientacja pozytywna)	0.18	0.079	0.24	2.24	*	.028	[0.02; 0.33]
c'' (efekt bezpośredni: Orientacja pozytywna → Brak zaangażowania w relacje Poziom odczuwanego stresu)	-0.11	0.052	-0.23	-2.15	*	.034	[-0.22; -0.01]

Efekt pośredni ($a \times b$) = -0.059, Sobel z = -2.09, p = .036; 95% CI bootstrap [-0.131; -0.002]

Orientacja pozytywna (czyli skala składająca się z pozytywnej oceny siebie, innych ludzi, otaczającego świata oraz pozytywnego nastawienia do przyszłości) istotnie ujemnie przewidywała poziom odczuwanego stresu (ścieżka *a*: $B = -0.34$, $\beta = -0.51$, $p < .001$), a stres istotnie dodatnio przewidywał brak zaangażowania w relacje (ścieżka *b*: $B = 0.18$, $\beta = 0.24$, $p = .028$). Efekt całkowity orientacji pozytywnej na brak zaangażowania w relacje był istotny (ścieżka *c*: $B = -0.17$, $\beta = -0.35$, $p < .001$), a efekt bezpośredni po uwzględnieniu mediatora pozostał istotny (ścieżka *c'*: $B = -0.11$, $\beta = -0.23$, $p = .034$), co **wskazuje na częściową mediację**. Podsumowanie efektów w modelu mediacji przedstawiono w tabeli 19.

Tabela 19

Podsumowanie efektów w modelu mediacji ze zmienną zależną „brak zaangażowania w relacje z klientem”

Efekt	Współczynnik	SE	Proporcja
Efekt całkowity (c)	-0.172	0.046	1.000
Efekt bezpośredni (c')	-0.112	0.052	0.654
Efekt pośredni (a × b)	-0.059	0.028	0.346

Efekt pośredni wyniósł $B = -0.060$, co stanowiło 34.6% efektu całkowitego. Test Sobela potwierdził istotność efektu pośredniego ($z = -2.09$, $p = .036$), a 95% przedział ufności uzyskany metodą bootstrap nie zawierał zera $[-0.130; -0.001]$. Rysunek 2. przedstawia diagram ścieżkowy modelu mediacji, ilustrujący istotny statystycznie wpływ zmiennej niezależnej („orientacja pozytywna”) na zmienną zależną („brak zaangażowania w relacje z klientem”) za pośrednictwem mediatora („poziom odczuwanego stresu”).

Rysunek 2. Diagram ścieżkowy modelu mediacji ze zmienną zależną „brak zaangażowania w relacje”.



W tabeli 20 zostały przedstawione statystyki opisowe w modelu mediacji z „poczuciem braku skuteczności zawodowej” jako zmienną zależną.

Tabela 20

Podstawowe statystyki opisowe zmiennych w analizie mediacji ze zmienną zależną „poczucie braku skuteczności zawodowej”

Zmienna	N	M	95% CI	SD	Me	Min.	Maks.
Orientacja pozytywna	103	59.77	[58.05; 61.48]	8.780	59.00	39.00	85.00
Poziom odczuwanego stresu	103	16.31	[15.18; 17.45]	5.807	16.00	1.00	26.00
Poczucie braku skuteczności zawodowej	103	12.42	[11.71; 13.12]	3.610	12.00	6.00	23.00

Wyniki analizy mediacji dotyczącej roli poziomu odczuwanego stresu w relacji pomiędzy orientacją pozytywną a poczuciem braku skuteczności zawodowej przedstawiono w kolejnej tabeli.

Tabela 21

Wyniki analizy mediacji (X: „Orientacja pozytywna”, M: „Poziom odczuwanego stresu”, Y: „Poczucie braku skuteczności zawodowej”)

Ścieżka	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>		<i>p</i>	95% CI (<i>B</i>)
c (efekt całkowity: Orientacja pozytywna → Poczucie braku skuteczności zawodowej)	-0.19	0.036	-0.45	-5.13	***	<.001	[-0.26; -0.11]
a (Orientacja pozytywna → Poziom odczuwanego stresu)	-0.34	0.057	-0.51	-5.95	***	<.001	[-0.45; -0.22]
b (Poziom odczuwanego stresu → Poczucie braku skuteczności zawodowej Orientacja pozytywna)	0.27	0.058	0.44	4.72	***	<.001	[0.16; 0.39]
c'' (efekt bezpośredni: Orientacja pozytywna → Poczucie braku skuteczności zawodowej Poziom odczuwanego stresu)	-0.09	0.038	-0.23	-2.45	*	.016	[-0.17; -0.02]

Efekt pośredni ($a \times b$) = -0.093, Sobel $z = -3.70$, $p < .001$; 95% CI bootstrap [-0.156; -0.043]

Orientacja pozytywna (czyli skala składająca się z pozytywnej oceny siebie, innych ludzi, otaczającego świata oraz pozytywnego nastawienia do przyszłości) istotnie ujemnie przewidywała poziom odczuwanego stresu (ścieżka a: $B = -0.34$, $\beta = -0.51$, $p < .001$), a stres istotnie dodatnio przewidywał poczucie braku skuteczności zawodowej (ścieżka b: $B = 0.28$, $\beta = 0.44$, $p < .001$). Efekt całkowity orientacji pozytywnej na poczucie braku skuteczności zawodowej był istotny (ścieżka c: $B = -0.19$, $\beta = -0.45$, $p < .001$), a efekt bezpośredni po uwzględnieniu mediatora pozostał istotny (ścieżka c'': $B = -0.09$, $\beta = -0.23$, $p = .016$), co **wskazuje na częściową mediację**. Podsumowanie efektów w modelu mediacji zostało przedstawione w tabeli 22.

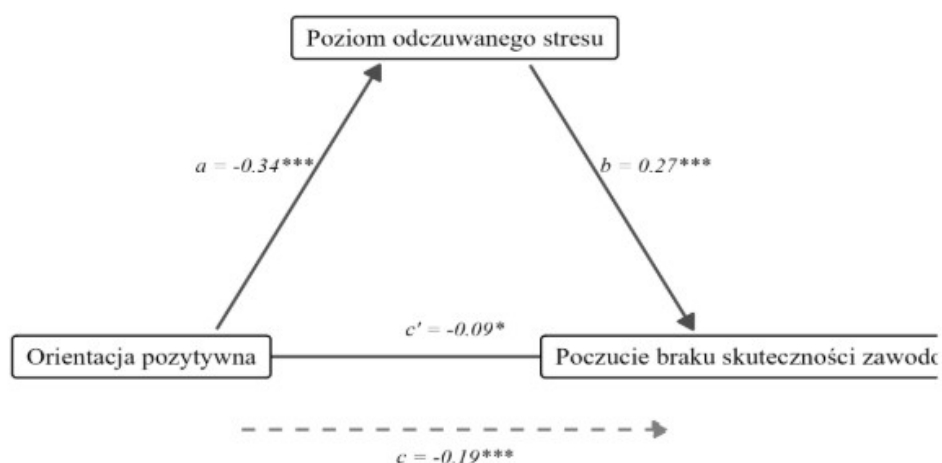
Tabela 22

Podsumowanie efektów w modelu mediacji ze zmienną zależną „poczucie braku skuteczności zawodowej”

Efekt	Współczynnik	SE	Proporcja
Efekt całkowity (c)	-0.187	0.036	1.000
Efekt bezpośredni (c')	-0.094	0.038	0.505
Efekt pośredni (a × b)	-0.093	0.025	0.495

Efekt pośredni wyniósł $B = -0.093$, co stanowiło 49.5% efektu całkowitego. Test Sobela potwierdził istotność efektu pośredniego ($z = -3.70, p < .001$), a 95% przedział ufności uzyskany metodą bootstrap nie zawierał zera $[-0.154; -0.045]$. Rysunek 3. przedstawia diagram ścieżkowy modelu mediacji, ilustrujący istotny statystycznie wpływ zmiennej niezależnej („orientacja pozytywna”) na zmienną zależną („poczucie braku skuteczności zawodowej”) za pośrednictwem mediatora („poziom odczuwanego stresu”).

Rysunek 3. *Diagram ścieżkowy modelu mediacji ze zmienną zależną „poczucie braku skuteczności zawodowej”.*



W tabeli 23 zostały przedstawione statystyki opisowe w modelu mediacji z rozczarowaniem jako zmienną zależną.

Tabela 23

Podstawowe statystyki opisowe zmiennych w analizie mediacji ze zmienną zależną „rozczarowanie”

Zmienna	N	M	95% CI	SD	Me	Min.	Maks.
Orientacja pozytywna	103	59.77	[58.05; 61.48]	8.780	59.00	39.00	85.00
Poziom odczuwanego stresu	103	16.31	[15.18; 17.45]	5.807	16.00	1.00	26.00
Rozczarowanie	103	12.87	[12.12; 13.63]	3.857	13.00	6.00	22.00

Wyniki analizy mediacji dotyczącej roli poziomu odczuwanego stresu w relacji pomiędzy orientacją pozytywną a rozczarowaniem przedstawiono w kolejnej tabeli.

Tabela 24

Wyniki analizy mediacji (X: „Orientacja pozytywna”, M: „Poziom odczuwanego stresu”, Y: „Rozczarowanie”)

Ścieżka	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>		<i>p</i>	95% CI (<i>B</i>)
c (efekt całkowity: Orientacja pozytywna → Rozczarowanie)	-0.17	0.040	-0.38	-4.18	***	<.001	[-0.25; -0.09]
a (Orientacja pozytywna → Poziom odczuwanego stresu)	-0.34	0.057	-0.51	-5.95	***	<.001	[-0.45; -0.22]
b (Poziom odczuwanego stresu → Rozczarowanie Orientacja pozytywna)	0.24	0.067	0.36	3.56	***	.001	[0.11; 0.37]
c' (efekt bezpośredni: Orientacja pozytywna → Rozczarowanie Poziom odczuwanego stresu)	-0.09	0.044	-0.20	-1.98		.050	[-0.18; 0.00]

Efekt pośredni ($a \times b$) = -0.081, Sobel $z = -3.06$, $p = .002$; 95% CI bootstrap [-0.136; -0.034]

Orientacja pozytywna (czyli skala składająca się z pozytywnej oceny siebie, innych ludzi, otaczającego świata oraz pozytywnego nastawienia do przyszłości) istotnie ujemnie przewidywała poziom odczuwanego stresu (ścieżka *a*: $B = -0.34$, $\beta = -0.51$, $p < .001$), a stres istotnie dodatnio przewidywał rozczarowanie (ścieżka *b*: $B = 0.24$, $\beta = 0.36$, $p < .001$). Efekt całkowity orientacji pozytywnej na rozczarowanie był istotny (ścieżka *c*: $B = -0.17$, $\beta = -0.38$, $p < .001$), natomiast efekt bezpośredni po uwzględnieniu mediatora okazał się nieistotny na granicy istotności statystycznej (ścieżka *c'*: $B = -0.09$, $\beta = -0.20$, $p = .050$), co **wskazuje na pełną mediację**. Podsumowanie efektów w modelu mediacji przedstawiono w tabeli 25.

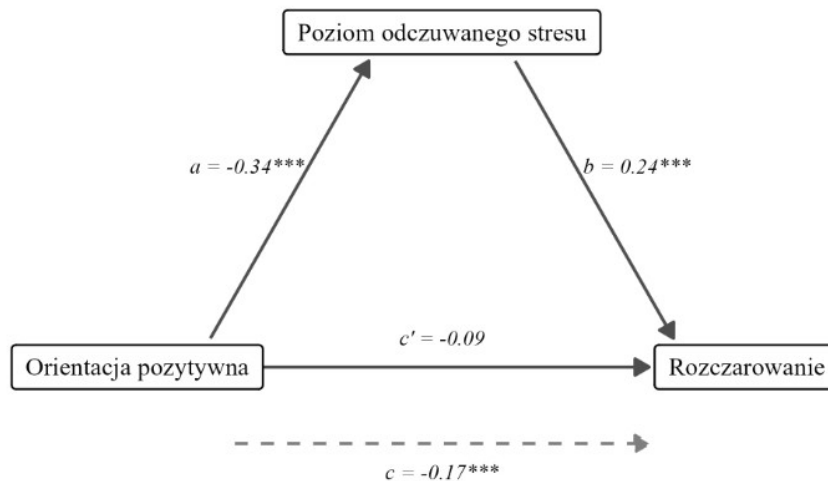
Tabela 25

Podsumowanie efektów w modelu mediacji ze zmienną zależną „rozczarowanie”

Efekt	Współczynnik	SE	Proporcja
Efekt całkowity (c)	-0.169	0.040	1.000
Efekt bezpośredni (c')	-0.088	0.044	0.522
Efekt pośredni (a × b)	-0.081	0.026	0.478

Efekt pośredni wyniósł $B = -0.081$, co stanowiło 47.8% efektu całkowitego. Test Sobela potwierdził istotność efektu pośredniego ($z = -3.06$, $p = .002$), a 95% przedział ufności uzyskany metodą bootstrap nie zawierał zera $[-0.139; -0.034]$. Rysunek 4. przedstawia diagram ścieżkowy modelu mediacji, ilustrujący istotny statystycznie wpływ zmiennej niezależnej („orientacja pozytywna”) na zmienną zależną („rozczarowanie”) za pośrednictwem mediatora („poziom odczuwanego stresu”).

Rysunek 4. Diagram ścieżkowy modelu mediacji ze zmienną zależną „rozczerwanie”



Uzyskane wyniki w przedstawionych wyżej analizach mediacji sugerują przyjęcie zakładanej hipotezy – subiektywnie odczuwany stres pełni rolę mediatora w relacji pomiędzy orientacją pozytywną a wypaleniem zawodowym. Dzięki analizom można stwierdzić, że pełna mediacja występuje dla wymiaru wyczerpania psychofizycznego i dla wymiaru rozczarowania, natomiast częściowa mediacja pojawia się dla wymiaru braku zaangażowania w relacje z klientem oraz dla wymiaru poczucia braku skuteczności zawodowej. Wyniki potwierdzają, że orientacja pozytywna (pozytywna ocena własnej osoby, pozytywna ocena innych ludzi i otaczającego świata oraz pozytywne nastawienie do przyszłości) nie wpływa na wypalenie zawodowe jedynie bezpośrednio, ale przede wszystkim poprzez mechanizm redukcji odczuwanego stresu.

Hipoteza 4: Staż pracy wpływa na wypalenie zawodowe. Istnieje dodatnia korelacja między stażem pracy nauczyciela a wypaleniem zawodowym.

Zmienna „staż pracy” oraz zmienne będące wymiarami wypalenia zawodowego mają charakter ciągły. Wcześniej za pomocą testu Shapiro-Wilka zostało sprawdzone założenie normalności rozkładu zmiennych i zostały uzyskane następujące wyniki:

- wyczerpanie psychofizyczne ($W = 0.98, p = .093$),
- brak zaangażowania w relacje z klientem ($W = 0.96, p = .004$),
- poczucie braku skuteczności zawodowej ($W = 0.97, p = .020$),
- rozczarowanie ($W = 0.97, p = .030$).

Mimo istotnych odstępstw od rozkładu normalnego trzech skal wypalenia zawodowego mierzonego Kwestionariuszem Wypalenia Zawodowego LBQ, to ze względu na dostateczną liczebność próby ($N = 103$) i jednocześnie odwołując się do centralnego twierdzenia granicznego, została zastosowana korelacja r -Pearsona. W ramach weryfikacji hipotezy zakładającej istnienie dodatniego związku pomiędzy stażem pracy a wypaleniem zawodowym przeprowadzono analizę korelacji r -Pearsona, a wyniki zaprezentowano w tabeli 26.

Tabela 26

Wyniki analizy korelacji r -Pearsona między zmienną „staż pracy” a zmiennymi stanowiącymi czynniki wypalenia zawodowego

Zmienna 1	Zmienna 2	n	r	95% CI		p
				Lower	Upper	
Staż pracy	Brak zaangażowania w relacje	103	.03	-.17	.22	.783
Staż pracy	Poczucie braku skuteczności zawodowej	103	-.14	-.33	.05	.146
Staż pracy	Rozczarowanie	103	-.18	-.36	.02	.074
Staż pracy	Wyczerpanie psychofizyczne	103	-.01	-.20	.18	.916

H_1 : korelacja dodatnia

W wyniku przeprowadzonej analizy można stwierdzić brak istotnych korelacji pomiędzy stażem pracy a wszystkimi czterema wymiarami wypalenia zawodowego: wyczerpaniem psychofizycznym ($r = -.01, p = .916$), brakiem zaangażowania w relacje ($r = .03, p = .783$), poczuciem braku skuteczności zawodowej ($r = -.14, p = .146$). Korelacja ze stażem pracy okazała się nieistotna również w przypadku rozczarowania ($r = -.18, p = .074$). Uzyskane

wyniki sugerują odrzucenie zakładanej hipotezy, gdyż nie stwierdza się istotnej dodatniej korelacji pomiędzy stażem pracy a wypaleniem zawodowym. Wydaje się zatem, że staż pracy sam w sobie nie determinuje rozwoju symptomów wypalenia zawodowego, co sugeruje, że proces ten jest bardziej złożony i zindywidualizowany. **Hipoteza między stażem pracy a wypaleniem zawodowym nie została potwierdzona.**

Hipoteza 5: Stopień awansu zawodowego nauczyciela chroni przed wypaleniem zawodowym. Istnieje ujemna korelacja między stopniem awansu zawodowego nauczyciela a wypaleniem zawodowym.

Hipoteza przedstawiona powyżej porusza problem zależności między zwiększonym natężeniem pracy i inwestowaniem zasobów w rozwój (wartość dolna: nauczyciel początkujący i wartość środkowa: nauczyciel mianowany) oraz uzyskaniem stabilności i bezpieczeństwa zawodowego (wartość górna: nauczyciel dyplomowany) jako zmiennymi wchodzącymi w interakcję ze zmienną wypalenie zawodowe. Zmienna „stopień awansu zawodowego mierzona” jest na skali porządkowej (nauczyciel początkujący, mianowany, dyplomowany), i właśnie ze względu na porządkowy charakter zmiennej grupującej zastosowano korelację ρ Spearmana. Tabela 27. przedstawia wyniki analizy korelacji ρ Spearmana pomiędzy stopniem awansu zawodowego a wymiarami wypalenia zawodowego.

Tabela 27

Wyniki analizy korelacji ρ -Spearmana między zmienną „awans” a zmiennymi stanowiącymi czynniki wypalenia zawodowego

Zmienna 1	Zmienna 2	n	ρ	95% CI		p
				Lower	Upper	
Awans	Brak zaangażowania w relacje	103	.04	-.16	.24	.660
Awans	Poczucie braku skuteczności zawodowej	103	-.03	-.23	.17	.375
Awans	Rozczarowanie	103	-.08	-.27	.13	.225
Awans	Wyczerpanie psychofizyczne	103	.10	-.10	.29	.834

H₁: korelacja ujemna

Przeprowadzone analizy nie pozwalają na odnotowanie istotnych statystycznie korelacji pomiędzy stopniem awansu zawodowego a żadnym z wymiarów wypalenia zawodowego: wyczerpaniem psychofizycznym ($\rho = .10, p = .834$), brakiem zaangażowania w relacje ($\rho = .04, p = .660$), poczuciem braku skuteczności zawodowej ($\rho = -.03, p = .375$). Nieistotna okazała się również korelacja z rozczarowaniem ($\rho = -.08, p = .225$). Warto zauważyć, że współczynniki ρ są bardzo bliskie wartości 0. Stopień awansu zawodowego nie jest czynnikiem różnicującym poziom wypalenia zawodowego wśród grupy badanych osób. Oznacza to, że zarówno nauczyciele o stopniu awansu zawodowego nauczyciela początkowego, przez mianowanego, jak i dyplomowanego w podobnym stopniu są narażeni (lub odporni) na zjawisko wypalenia zawodowego. **Uzyskane wyniki sugerują odrzucenie zakładanej hipotezy, czyli nie stwierdza się istotnej ujemnej korelacji pomiędzy stopniem awansu zawodowego a wypaleniem zawodowym nauczycieli.**

Hipoteza 6: Nauczyciele o trudniejszych warunkach pracy odczuwają większy stres i poziom wyczerpania psychofizycznego. Trudniejsze warunki pracy korelują dodatnio z natężeniem odczuwanego stresu i poziomem wyczerpania psychofizycznego.

Nauczyciele w swoim życiu zawodowym pełnią różnorodne funkcje i pracują w odmiennych wymiarach godzinowych. Celem hipotezy jest sprawdzenie czy pełnienie funkcji wychowawcy klasy, nauczanie przedmiotów egzaminacyjnych, praca w więcej niż jednej placówce i wreszcie praca w godzinach nadwymiarowych wpływają na zmienną „wyczerpanie psychofizyczne”. W celu zweryfikowania hipotezy szóstej każdy wskaźnik warunków pracy został zanalizowany oddzielnie z jednej strony wobec poziomu odczuwanego stresu (PSS-10) i z drugiej strony wobec jednego z wymiarów wypalenia zawodowego, jakim jest wyczerpanie psychofizyczne (skala LBQ). Dla zmiennych dychotomicznych takich jak wychowawstwo, uczenie przedmiotu egzaminacyjnego oraz praca w wielu szkołach weryfikowano założenia testu parametrycznego za pomocą normalności rozkładu w podgrupach (test Shapiro-Wilka) oraz homogeniczności wariancji (test Levene’a).

W przypadku zmiennej „wychowawstwo” założenie normalności rozkładu zostało spełnione w obu podgrupach (wśród nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy i wśród nauczycieli niepełniących funkcji wychowawcy) dla „wyczerpania” ($W = 0.97, p = .386$ i $W = 0.97, p = .088$), natomiast dla stresu rozkład w grupie nauczycieli pełniących funkcję

wychowawcy odbiegał od normalnego ($W = 0.96$, $p = .023$). Jednak liczebność grupy nauczycieli pełniących tę funkcję ($N = 62$) pozwala na zastosowanie testu parametrycznego na mocy centralnego twierdzenia granicznego. Homogeniczność wariancji została potwierdzona odpowiednio dla stresu i wyczerpania psychofizycznego: ($F(1, 101) = 0.04$, $p = .843$ dla stresu; $F(1, 101) = 3.29$, $p = .073$ dla wyczerpania). W przypadku zmiennej „uczenie przedmiotu egzaminacyjnego” normalność i homogeniczność zostały potwierdzone we wszystkich porównaniach (Shapiro $p > .05$, Levene $p > .05$). Następnie dla zmiennej „liczba szkół” (świadczenie pracy w jednej lub więcej placówek) normalność potwierdzono (Shapiro $p > .05$), jednak dla „wyczerpania psychofizycznego” test Levene’a wykazał istotną różnicę wariancji, $F(1, 101) = 4.46$, $p = .037$, dlatego w tym przypadku został użyty test U Manna-Whitneya. Dla zmiennej porządkowej „wymiar godzinowy pracy” zastosowano korelację ρ -Spearmana, która nie wymaga założenia normalności. Wszystkie testy były testami jednostronnymi, z kierunkiem zakładającym, że trudniejsze warunki pracy będą wiązać się z wyższym poziomem odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego.

Pełnienie funkcji wychowawcy klasy a poziom odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego

Statystyki opisowe poziomu odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego z podziałem ze względu na pełnienie funkcji wychowawcy klasy zostały zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 28

Podstawowe statystyki opisowe dla zmiennej grupującej „Wychowawca”

	Wychowawca	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>IQR</i>
Poziom odczuwanego stresu	Tak	62	16.55	5.892	16.00	1.00	26.00	7.75
	Nie	41	15.95	5.731	16.00	3.00	26.00	8.00
Wyczerpanie psychofizyczne	Tak	62	16.26	4.680	16.00	7.00	25.00	6.00
	Nie	41	14.46	3.802	14.00	7.00	23.00	5.00

Wartość średnia poczucia odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego wśród nauczycieli pełniących funkcję wychowawców klasy jest zbliżona (odpowiednio $M = 16.55$ (przedział wartości od 1 do 26) i $M = 16.26$ (przedział wartości od 7 do 25)). W grupie nauczycieli niepełniących tej funkcji średnia wartość poziomu odczuwanego stresu wynosi $M = 15.95$ (przedział wartości od 3 do 26), natomiast wartość wyczerpania psychofizycznego – $M = 14.46$ (przedział wartości od 7 do 23). Patrząc na wartości średnie, można dostrzec, że różnica między tymi dwiema grupami nauczycieli względem poziomu odczuwanego stresu wynosi 0.6. Może to sugerować, że samo pełnienie funkcji wychowawcy nie zwiększa poziomu odczuwanego stresu u nauczycieli. Ostateczne potwierdzenie różnic wymaga zastosowania testu t -Studenta, którego wyniki dla porównania nauczycieli pełniących i niepełniących funkcji wychowawcy przedstawiono w tabeli 29.

Tabela 29.

Wyniki testu istotności różnic t -Studenta biorąc pod uwagę zmienną „Wychowawca”

Zmienna	t	df	p	Cohen's d
Poziom odczuwanego stresu	0.51	101.00	.306	0.10
Wyczerpanie psychofizyczne	2.05 *	101.00	.022	0.42

H_1 : Tak > Nie

Nauczyciele pełniący funkcję wychowawcy nie różnili się istotnie od pozostałych pod względem poziomu odczuwanego stresu, $t(101) = 0.51$, $p = .306$, $d = 0.10$. Odnotowano natomiast istotnie wyższy poziom wyczerpania psychofizycznego wśród wychowawców ($M = 16.26$, $SD = 4.680$) w porównaniu z nauczycielami niepełniącymi tej funkcji ($M = 14.46$, $SD = 3.802$), $t(101) = 2.05$, $p = .022$, $d = 0.42$, co odpowiada umiarkowanej wielkości efektu. Subiektywne poczucie napięcia i presji wydaje się podobne u wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, czy opiekują się konkretną klasą. Z drugiej strony porównanie obu grup względem wyczerpania psychofizycznego ukazuje niemarginalną różnicę.

Uczenie przedmiotu egzaminacyjnego a poziom odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego

Statystyki opisowe poziomu odczuwanego stresu i wyczerpania z podziałem ze względu na uczenie przedmiotu kończącego się egzaminem zostały przedstawione w tabeli 30.

Tabela 30

Statystyki opisowe - wyniki z podziałem na zmienną „Egzamin”

	Egzamin	N	M	SD	Me	Min.	Maks.	IQR
Poziom odczuwanego stresu	Tak	50	15.16	6.172	14.50	1.00	26.00	8.50
	Nie	53	17.40	5.271	17.00	2.00	26.00	7.00
Wyczerpanie psychofizyczne	Tak	50	15.30	4.799	15.00	7.00	25.00	7.00
	Nie	53	15.77	4.065	15.00	8.00	23.00	6.00

Biorąc pod uwagę zmienną „wyczerpanie psychofizyczne” obydwie grupy nauczycieli uzyskały zbliżoną wartość średnią, nieznacznie większą w przypadku nauczycieli, którzy na co dzień nie uczą przedmiotu kończącego się egzaminem (różnica 0.47). Co ciekawe w zakresie poziomu odczuwanego stresu, uwzględniając w analizie wyłącznie wartości średnie, grupa nauczycieli nauczająca przedmiotu egzaminacyjnego uzyskuje znacznie mniejsze wartości - różnica wynosi 2.24.

Można w tym miejscu spekulatywnie wskazać rolę różnych czynników wpływających na rozkład tych wartości średnich, które zapraszają do weryfikacji w dalszych badaniach. Większa ramowość przedmiotów egzaminacyjnych oraz ich spriorytetyzowanie wśród uczniów może przekładać się na zwiększony komfort pracy nauczycieli uczących przedmiotów egzaminacyjnych, którzy na przykład nie muszą zmagać się z motywacją uczniów do pracy. Ostateczne potwierdzenie różnic wymaga zastosowania testu *t*-Studenta, którego wyniki dla porównania nauczycieli uczących przedmiotów egzaminacyjnych i nieegzaminacyjnych przedstawiono kolejnej tabeli.

Tabela 31

Wyniki testu istotności różnic t-Studenta biorąc pod uwagę zmienną „Egzamin”

Zmienna	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Poziom odczuwanego stresu	-1.98	101.00	.975	-0.39
Wyczerpanie psychofizyczne	-0.54	101.00	.705	-0.11

H₁: Tak > Nie

Nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie stresu, $t(101) = -1.98$, $p = .975$, $d = -0.39$, jak i wyczerpania psychofizycznego, $t(101) = -0.54$, $p = .705$, $d = -0.11$, między nauczycielami uczącymi i nieuczącymi przedmiotów kończących się egzaminem. Średni poziom stresu był liczbowo wyższy w grupie nauczycieli nieuczących przedmiotów egzaminacyjnych ($M = 17.40$) w porównaniu z uczącymi ($M = 15.16$), co **jest kierunkiem przeciwnym do oczekiwanego**.

Praca w wielu szkołach a poziom odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego

Czy świadczenie pracy przez nauczyciela w jednej szkole czy w kilku szkołach jednocześnie może przekładać się na realnie odczuwany stres i poziom wyczerpania psychofizycznego? Tabela 32. przedstawia statystyki opisowe poziomu odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego z podziałem ze względu na liczbę szkół z którymi zawodowo związani są badani nauczyciele.

Tabela 32

Statystyki opisowe - podział wyników według zmiennej grupującej „Liczba szkół”

	Liczba szkół	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>IQR</i>
Poziom odczuwanego stresu	Więcej niż jedna szkoła	40	14.95	6.752	15.00	1.00	26.00	8.25
	Jedna szkoła	63	17.17	4.986	17.00	4.00	26.00	7.00
Wyczerpanie psychofizyczne	Więcej niż jedna szkoła	40	15.03	5.041	15.00	7.00	23.00	8.25
	Jedna szkoła	63	15.87	3.986	15.00	7.00	25.00	6.00

Zauważyć można zwiększoną wartość średnią w zakresie poziomu odczuwanego stresu wśród nauczycieli, którzy pracują wyłącznie w jednej szkole (różnica wynosi 2.22). Podobną, choć już nie tak znaczącą różnicę, dostrzec można w zakresie wyczerpania psychofizycznego. W celu ostatecznego przedstawienia różnic przeprowadzono dwa testy – tabela 33. zawiera wyniki testu *t*-Studenta, z kolei tabela 34. wyniki testu Manna-Whitneya.

Tabela 33

Wyniki testu istotności różnic t-Studenta biorąc pod uwagę zmienną „Liczba szkół”

Zmienna	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Poziom odczuwanego stresu	-1.92	101.00	.971	-0.37

H₁: Więcej niż jedna szkoła > Jedna szkoła

Tabela 34

Wyniki testu istotności różnic Manna-Whitneya zmienna niezależna: „Liczba szkół”

Zmienna	<i>U</i>	<i>statistic</i>	<i>r_{tb}</i>
Wyczerpanie psychofizyczne	63.00	1133.50	.806

H₁: Więcej niż jedna szkoła > Jedna szkoła

Na podstawie powyższych analiz nie stwierdza się istotnych różnic w poziomie odczuwanego stresu między nauczycielami pracującymi w jednej szkole a nauczycielami pracującymi w wielu szkołach, $t(101) = -1.92$, $p = .971$, $d = -0.37$. Różnice w zakresie wyczerpania psychofizycznego również nie były istotne statystycznie (test U Manna-

Whitneya). Najbardziej interesujące są średnie wyniki, które okazały się liczbowo wyższe w grupie nauczycieli pracujących w jednej szkole, co **jest kierunkiem przeciwnym do oczekiwanego**.

Wymiar godzinowy pracy a poziom stresu i wyczerpania

Nauczyciele zatrudnieni w różnych typach szkół pracują zazwyczaj w czterech wymiarach zatrudnienia: poniżej połowy etatu, na połowie etatu, w pełnym wymiarze godzin i w pełnym wymiarze godzin w raz z godzinami ponadwymiarowymi. Wyniki korelacji *rho*-Spearmana między wymiarem godzinowym pracy a poziomem odczuwanego stresu i wyczerpania psychofizycznego zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela 35

Wyniki analizy korelacji rho-Spearmana między zmienną „Wymiar pracy” a zmiennymi „Poziom odczuwanego stresu” i „Wyczerpanie psychofizyczne”

Zmienna 1	Zmienna 2	n	rho	95% CI		p
				Lower	Upper	
Wymiar pracy numeric	Poziom odczuwanego stresu	103	.09	-.11	.29	.171
Wymiar pracy numeric	Wyczerpanie psychofizyczne	103	.14	-.06	.33	.077

H₁: korelacja dodatnia

Na podstawie przeprowadzonej analizy nie stwierdzono istotnej korelacji między wymiarem godzinowym pracy a poziomem odczuwanego stresu, $\rho = .09$, $p = .171$, a także wyczerpaniem psychofizycznym, $\rho = .14$, $p = .077$. Korelacja z wyczerpaniem zbliżyła się do granicy istotności statystycznej, co może sugerować tendencję do wyższego wyczerpania wśród nauczycieli pracujących w większym wymiarze godzin, jednak efekt ten nie osiągnął poziomu istotności $p < .05$.

Odnosząc się w całości do hipotezy 6, można zauważyć, że uzyskane wyniki analiz sugerują odrzucenie zakładanej hipotezy. Spośród czterech analizowanych wskaźników

warunków pracy, jedynie pełnienie funkcji wychowawcy wiązało się z istotnie wyższym poziomem wyczerpania psychofizycznego.

Hipoteza 7: Wsparcie społeczne jest zasobem chroniącym przed poczuciem rozczarowania zawodowego. Wysoki poziom wsparcia społecznego koreluje ujemnie z poczuciem rozczarowania.

Wsparcie społeczne w środowisku zawodowym wydaje się pełnić istotną rolę. Wsparcie przełożonego (dyrektora szkoły) i wsparcie współpracowników w sytuacjach trudnych może stanowić ochronę przed rozczarowaniem. Zmienna „wsparcie społeczne” stanowi sumę dwóch zmiennych porządkowych („wsparcie dyrektora” i „wsparcie zespołu”), a zmienna „rozczarowanie” jest wynikiem kwestionariusza standaryzowanego (Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ). Ze względu na porządkowy charakter zmiennej „wsparcie społeczne” została zastosowana korelacja ρ Spearmana.

Tabela 36

Wyniki analizy korelacji rho-Spearmana między zmienną „wsparcie społeczne” a zmienną „rozczarowanie”

Zmienna 1	Zmienna 2	n	ρ	95% CI		p
				Lower	Upper	
Wsparcie społeczne	Rozczarowanie	103	-.20 *	-.38	.00	.022

H₁: korelacja ujemna

Na podstawie powyższej analizy odnotowano istotną, choć słabą, ujemną korelację pomiędzy „wsparciem społecznym” a „rozczarowaniem” ($\rho = -.20$, $p = .022$). Wynik wskazuje, że wyższy poziom wsparcia społecznego wiąże się z niższym poczuciem rozczarowania zawodowego. **Uzyskane wyniki sugerują przyjęcie zakładanej hipotezy, zatem wsparcie społeczne istotnie ujemnie koreluje z rozczarowaniem zawodowym, choć ma to charakter raczej tendencji niż zależności.**

Hipoteza 8: Nauczyciele, dla których praca była zawodem pierwszego wyboru cechują się większym poziomem pozytywności. Istnieje dodatnia korelacja między świadomością wyboru zawodu a pozytywnością.

Aby przeprowadzić weryfikację postawionej hipotezy, w pierwszej kolejności zostało sprawdzone założenie normalności rozkładu reszt (test Shapiro-Wilka) oraz jednorodności wariancji (test Levene'a). Test Shapiro-Wilka nie wykazał istotnego odstępstwa od rozkładu normalnego reszt zmiennej „pozytywność” ($W = 0.98$, $p = .083$) a test Levene'a potwierdził jednorodność wariancji ($F(1, 101) = 0.09$, $p = .763$). Na tej podstawie, aby dokonać porównania „pozytywności” między nauczycielami, dla których praca była zawodem pierwszego wyboru a nauczycielami, dla których nie była zawodem pierwszego wyboru zastosowano test t Welcha. Statystyki opisowe zmiennej „pozytywność” z podziałem ze względu na to, czy praca była zawodem pierwszego wyboru, przedstawiono w tabeli oznaczonej numerem 37.

Tabela 37

„Pozytywność” - statystyki opisowe z uwzględnieniem podziału ze względu na zmienną „Zawód 1-ego wyboru”

	Zawód 1-ego wyboru	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Me</i>	Min.	Maks.	<i>IQR</i>
Pozytywność	Tak	62	31.26	4.584	31.50	20.00	40.00	6.00
	Nie	41	30.32	4.977	31.00	17.00	38.00	6.00

W zakresie wartości średniej można zauważyć niewielką różnicę. Kluczowy dla rozstrzygnięcia będzie test t -Studenta, którego wyniki zaprezentowano w kolejnej tabeli.

Tabela 38

Wyniki testu istotności różnic t -Studenta w zakresie zmiennej „Pozytywność” uwzględniając podział ze względu na zmienną „Zawód 1-ego wyboru”

Zmienna	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Pozytywność	0.99	101.00	.163	0.20

H_1 : Tak > Nie

Przeprowadzona analiza nie wykazała istotnych różnic w zakresie „pozytywności” pomiędzy nauczycielami, dla których praca była zawodem pierwszego wyboru ($M = 31.26$, $SD = 4.584$), a nauczycielami, dla których nie była ($M = 30.32$, $SD = 4.977$), $t(101) = 0.99$, $p = .163$, $d = 0.20$. **Oznacza to konieczność odrzucenia zakładanej hipotezy.**

Hipoteza 9: Nauczyciele, którzy częściej rozważają odejście z zawodu odczuwają rozczarowanie. Istnieje silna i dodatnio skorelowana relacja między częstszym rozważaniem odejścia z zawodu a poczuciem rozczarowania.

Rozważanie chęci rezygnacji z realizowanej pracy może wynikać z odczuwanego przez pracownika rozczarowania. W tej hipotezie zmienna „częstotliwość rozważania rezygnacji z zawodu” jest mierzona na skali porządkowej (od „nigdy” do „w trakcie zmiany”), a zmienna „rozczerowanie” jest wynikiem użycia do badania kwestionariusza standaryzowanego (Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego LBQ). Ze względu na porządkowy charakter zmiennej „rezygnacja” zastosowano korelację ρ Spearmana. Wyniki analizy korelacji ρ Spearmana pomiędzy zmienną wskazującą na częstotliwość rozważania rezygnacji z zawodu a zmienną „rozczerowanie” przedstawiono w tabeli 39.

Tabela 39

Wyniki analizy korelacji ρ -Spearmana między zmienną „rezygnacja” a zmienną „rozczerowanie”

Zmienna 1	Zmienna 2	n	ρ	95% CI		p
				Lower	Upper	
Rezygnacja numeric	Rozczarowanie	103	.39 ***	.20	.54	<.001

H_1 : korelacja dodatnia

Na podstawie analizy można odnotować istotną dodatnią korelację pomiędzy częstotliwością rozważania rezygnacji z zawodu a rozczarowaniem ($\rho = .39$, $p < .001$). Wynik wskazuje, że nauczyciele częściej rozważający odejście z zawodu odczuwają wyższy poziom rozczarowania zawodowego. **Wnioskiem uzyskanym na podstawie powyższych wyników jest przyjęcie zakładanej hipotezy, czyli częstsze rozważanie odejścia z zawodu istotnie dodatnio koreluje z rozczarowaniem zawodowym.**

Rozdział 6. Dyskusja

Badania i analizy przeprowadzone w niniejszej pracy ujawniły, że posiadanie pozytywnego nastawienia wobec siebie, innych ludzi, otaczającej rzeczywistości oraz ocenianie przyszłości jako sprzyjającej wchodzi we współzależność z wymiarami wypalenia zawodowego (poczucie braku skuteczności zawodowej $r = -.45$, wyczerpanie psychofizyczne $r = -.41$, rozczarowanie $r = -.38$, brakiem zaangażowania w relacje z klientem $r = -.35$). Można mówić o tendencji, w myśl której im wyższy poziom pozytywnego nastawienia, tym niższy poziom wypalenia zawodowego. Uzyskany wynik jest zgodny z badaniami Edu-Valsania (2022), gdzie potwierdzono, że pozytywne zasoby psychiczne pełnią funkcję chroniącą przed wypaleniem. Dodatkowo, przeprowadzone badanie ujawniło związek orientacji pozytywnej ze wszystkimi wymiarami skali wypalenia zawodowego LBQ, co jest rezultatem odmiennym do wniosków Brzezińskiej (2021), gdzie jedynie korelacyjność zauważono w odniesieniu do dwóch wymiarów: wyczerpania psychofizycznego i rozczarowania. Korelacja między orientacją pozytywną a cynizmem, wyczerpaniem oraz poczuciem skuteczności zawodowej została wykazana również Caprarę (2021) - negatywna w przypadku cynizmu i wyczerpania, dodatnia zaś w przypadku poczucia skuteczności i satysfakcji zawodowej. Wnioskiem jest twierdzenie, że orientacja pozytywna wpływa konstruktywnie na obniżenie doświadczania wypalenia zawodowego. Ujemne skorelowanie wypalenia zawodowego (rozumianego za pomocą wymiarów: wypalenia osobiste, wypalenia związanego z warunkami pracy i wypalenia związane z relacjami z klientami) z orientacją pozytywną udowadniają również Kupcewicz i Jóźwik (2019), jednak należy podkreślić, że grupą poddaną badaniu były pielęgniarki. Zakładając, że zarówno zawód nauczyciela, jak i pielęgniarki są zawodami uznawanymi za zawodowy pomocowe, można na tej podstawie przyjąć relewantność tych wyników dla niniejszego badania. Rezultatem wypalenia zawodowego jest obniżone zaangażowanie w aktywności zawodowe, zatem jeżeli na potrzeby argumentacyjne przyjąć, że przeciwieństwem wypalenia zawodowego jest zaangażowanie (bez ustalania poziomu), to pozytywny kierunek korelacji między zaangażowaniem a wypaleniem przy mediacji orientacji zawodowej został udowodniony przez Gralę (2020). Orientacja pozytywna zwiększa poziom zaangażowania i stanowi formę ochrony. Wydaje się zasadnym twierdzić, że orientacja pozytywna będzie obniżać poziom wypalenia zawodowego.

Pomimo statystycznej istotności uzyskanych korelacji, to siła korelacji jest umiarkowana, co może oznaczać, że orientacja pozytywna nie jest tu jedynym czynnikiem

odgrywającym znaczącą rolę - dopiero w dalszych badaniach można będzie stwierdzić, czy pojawiają się inne czynniki współuczestniczące czy pośredniczące. Przyglądając się wynikom z podskal, to ciekawa obserwacja powstaje w zakresie pozytywnego nastawienia wobec przyszłości a wyczerpania psychofizycznego, poczucia braku skuteczności zawodowej i rozczarowania. Inne podskale orientacji pozytywnej miały zróżnicowane wyniki w zakresie istotności statystycznej, a pod względem siły korelacji uzyskały wyniki słabe, natomiast nastawienie pozytywne wobec przyszłości koreluje już umiarkowanie. Nastawienie wobec przyszłości jest wymiarem oceniającym przyszłość dodatnio, antycypuje pomyślność i przychylność. Zbliżone rezultaty pojawiają się w badaniach korelacyjnych dotyczących zależności między nadzieją a wypaleniem zawodowym (Feldman i in., 2021), co może świadczyć w realnym wpływie nadawanym przez jednostkę przyszłości względem doświadczania wypalenia. Wynik umiarkowany we wszystkich analizach jest spójny wobec badań autora koncepcji orientacji pozytywnej. Caprara (2021) zwraca uwagę, że jednostka może jednocześnie przejawiać postawę pozytywną względem określonych aspektów rzeczywistości, a z drugiej strony może doświadczać wyczerpania czy nawet negatywności w innych.

Orientacja pozytywna pozwala zmniejszać poziom odczuwanego stresu, o czym świadczy uzyskana w toku analizy korelacja ($r = -.51, p < .001$). Długotrwała ekspozycja na obciążenia może przyczyniać się między innymi do odczuwania zmniejszonego poziomu zaangażowania, depersonalizację, cynizm, izolację, poczucie braku satysfakcji z pracy, poczucie nieskuteczności. Sęk (2020c) podkreśla, że negatywny wpływ stresorów jest głównym czynnikiem przyczyniającym się do powstania syndromu wypalenia zawodowego, a pozytywne podejście do własnej pracy, innych ludzi oraz tego, co niesie przyszłość jest formą zapewniającą bezpieczeństwo zawodowe i zwiększa poczucie bezpieczeństwa wśród pracowników (Paliga, Chrupała-Pniak, Pollak, 2019). Pozytywne nastawienie do przyszłości koreluje z poziomem odczuwanego stresu ujemnie (Łosiak, 2007). Rola stresu jako mediatora między pozytywnym nastawieniem a wymiarami wypalenia zawodowego pokazuje istotność orientacji pozytywnej i jej relewantność w badaniach nad wypaleniem zawodowym. We wszystkich czterech wymiarach wypalenia orientacja pozytywna pozwala obniżyć poziom odczuwanego stresu, przy czym w zakresie dwóch wymiarów - wyczerpania psychofizycznego i rozczarowania – stres wykazuje pełną mediację, natomiast w zakresie braku zaangażowania w relacje z klientem oraz poczucia braku skuteczności zawodowej

notuje się wyłącznie częściową mediację. Pełna mediacja pozwala na sformułowanie wniosku o wpływie orientacji pozytywnej na ogólnie rozumiane wypalenie zawodowe poprzez zmniejszenie odczuwanego stresu – na poziomie poznawczym wydaje się, że orientacja pozytywna pozwala oceniać rzeczywistość jako mniej stresującą, zaś na poziomie emocjonalnym może dochodzić do redukcji napięcia wzbudzonego przez stresory. Uwagi wymaga mediacyjna rola względem wymiaru „rozczerowania”, ponieważ ten wynik jest na granicy istotności statystycznej. W innej próbie badawczej mógłby on ulec zmianie w stronę mediacji częściowej, co sugeruje, że wpływ bezpośredni orientacji pozytywnej na rozczerowanie jest bardzo słaby, ale może istnieć. Częściowa mediacja w przypadku braku zaangażowania w relacje z klientem oraz poczucia braku skuteczności zawodowej wskazuje na obecność dodatkowych zmiennych moderujących ten proces. Pośrednio orientacja pozytywna wchodzi w zależność między odczuwanym poziomem stresu a tymi dwoma wymiarami wypalenia zawodowego, lecz bezpośrednio mogą ujawnić się inne istotne zmienne, dla przykładu postawa otwartości, zadaniowy sposób radzenia sobie ze stresem czy wyższy poziom samooceny. Zatrzymując uwagę na pełnej mediacji orientacji pozytywnej między poziomem odczuwanego stresu a wyczerpaniem psychofizycznym, to w badanej grupie nauczycieli orientacja pozytywna (rozumiana jako dyspozycja) była jednym z najsilniejszych predyktorów dobrostanu psychicznego.

Zarówno staż pracy w zawodzie nauczyciela, jak i obiektywne czynniki zwiększające ilość obciążenia pracą nie korelują w sposób zakładany z odczuwaniem wypalenia zawodowego. Badanie pokazało brak istotnej zależności między stresem w wszystkich czterech wymiarami wypalenia zawodowego. Oznacza to, że w badanej grupie nauczycieli liczba przepracowanych lat nie wyjaśnia odczuwanego poziomu wypalenia. W przypadku wyczerpania psychofizycznego i braku zaangażowania związek między stażem pracy a tymi wymiarami praktycznie nie istnieje, natomiast w przypadku dwóch pozostałych wymiarów można zauważyć ujemny kierunek korelacji. Wyniki nie świadczą jednak o występowaniu współzależności między tymi zmiennymi, natomiast pozwalają postawić nowe pytanie badawcze, a mianowicie, czy wraz ze wzrostem stażu pracy maleje prawdopodobieństwo ryzyka wypalenia zawodowego i czy doświadczenie zawodowe może pełnić funkcję pośredniczącą w tym procesie.

Stopień awansu zawodowego nie jest czynnikiem różnicującym poziom wypalenia zawodowego wśród badanych nauczycieli. Wynik analiz korelacji między zmienną „stopień awansu zawodowego” a wymiarami wypalenia zawodowego przyniósł rezultat odwrotny do zakładanego, co więcej wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Można było przypuszczać, że uzyskanie stabilizacji w rozwoju zawodowym oraz zmniejszenie obciążeń wraz z przyjęciem funkcji mentora będzie wpływać dodatnio na poczucie kompetencji zawodowej i korelować ujemnie z wypaleniem zawodowym. Szczególnie interesujący jest brak korelacji z poczuciem braku skuteczności zawodowej – zdobycie poszczególnych stopni awansu zawodowego wymagający udokumentowania zdobytych umiejętności i przejścia przez egzaminy powinny budować poczucie kompetencji. Brak korelacji może jednak sugerować na przykład administracyjny obowiązek przejścia przez system awansowania i braku realnego wpływu na poczucie wzrostu umiejętności zawodowych.

Pełnienie roli wychowawcy w porównaniu do nauczycieli, którzy nie realizują tego zadania wymaga zwiększonej pracy nad organizacją życia społecznego klasy, monitorowaniem efektów edukacyjnych uczniów czy kontaktami z rodzicami. Są to czynniki, które wpływają na wyczerpanie psychofizyczne i odczuwanie stresu, szczególnie biorąc pod uwagę postrzeganie roszczeniowej postawy rodziców jako uciążliwej. Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysunąć wstępny wniosek, że nauczyciele pełniący funkcję wychowawcy są w grupie podwyższonego ryzyka wypaleniem, ponieważ częściej doświadczają wyczerpania psychofizycznego, które w fazowym modelu wypalenia zawodowego jest pierwszym etapem tego negatywnego zjawiska. Bardzo ciekawe wyniki przyniosła analiza zmiennej „uczenie przedmiotu egzaminacyjnego” względem zmiennych „poziom odczuwanego stresu” i „wyczerpanie psychofizyczne”. Okazuje się, wbrew postawionej hipotezie, że nauczyciele uczący przedmiotów kończących się egzaminem nie odczuwają zwiększonego poziomu stresu ani wyczerpania. Wydało się, że kierunek odwrotny tej korelacji będzie istotny, gdyż społeczna presja wyniku jest dość spora, a dodatkowo zwiększona ilość obowiązków (nie tylko realizacja bieżącego materiału, lecz również przygotowania do egzaminów) może powodować odczuwanie zmęczenia. Paradoksalnie nauczyciel zaangażowany w pracę nad przedmiotem egzaminacyjnym może być spostrzegany jako „bardziej ważny” dla uczniów i rodziców, i sama waga przedmiotu może wpływać na zachowania uczniów sprzyjające pracy, co nie powoduje swoistej walki o koncentrację uczniów. W badanej grupie zarówno praca w więcej niż jednej szkole, jak i godzinowy

wymiar pracy nauczyciela nie korelują dodatnio z wyczerpaniem psychofizycznym i poziomem odczuwanego stresu. Przemieszczanie się między szkołami, hipotetycznie, może stanowić czynnik odpowiadający za dystans, gdyż praca w jednej szkole oznacza zintensyfikowaną liczbę bodźców oraz silne zaangażowanie w życie placówki, a także brak punktu odniesienia w postaci znajomości innej struktury organizacji. W tym miejscu warto sprawdzić, czy odczuwany stopień przywiązania do jednego miejsca pracy koreluje i w jaki sposób z wyczerpaniem psychofizycznym. To, co wyjściowo wydawało się czynnikiem utrudniającym, zwiększającym poziom stresu lub zwiększającym poziom wyczerpania może być odmiennie postrzegane przez poszczególnych nauczycieli. Być może nie są to czynniki warunkowane subiektywną oceną, co jest w części zgodne z wnioskami o obiektywnym istnieniu niewielkiej liczby czynników obciążających pracę nauczyciela (Makowiec i in., 2021).

Wsparcie społeczne stanowi ważny czynnik, który może chronić przed rozczarowaniem. Doświadczanie rozczarowania z jednej strony wynika z utraty sensu w pracę, z drugiej strony jest skutkiem zderzenia wyidealizowanego wyobrażenia z rzeczywistym funkcjonowaniem w codziennej pracy – to konflikt między dwie kategoriami pojęciowym: „jak powinno być” a „jak jest”. Analiza korelacji wsparcia społecznego, rozumianego jako zagregowane wsparcie dyrektora i kolegów z pracy w trudnych sytuacjach zawodowych, pozwala zauważyć słabą siłę związku ($\rho = -0.20$), ale istotność statystyczną. Słaba siła korelacji wynika z istnienia także innych czynników wpływających na doświadczanie rozczarowania, na przykład niski poziom wynagradzania, niski poziom prestiżu zawodowego lub niemożliwość zatrzymania destrukcyjnych postaw rodziców. Wsparcie społeczne może tworzyć zasób chroniący przed wypaleniem, gdyż pozwala przyjmować na pojawiające się trudności perspektywę innych nauczycieli, wymieniać się doświadczeniami, poszukiwać „zdrowego” realizmu w ocenach wykonywanych aktywności. Wsparcie społeczne wydaje się obniżać siłę stresorów, a przez to wpływać pozytywnie na rozczarowanie. Zgodnie z ujęciem Caprari (2024), orientację pozytywną rozumie się jako stałą dyspozycję osobowościową, natomiast przedmiotem analizy statystycznej stała się także pozytywność i jej poziom. Wybór ten podyktowany został podyktowany faktem, że pozytywność – jako system autoreflektywny łączący samoocenę, optymizm i satysfakcję – pozwala na uchwycenie realnego wpływu świadomości wyboru zawodu na ogólny dobrostan badanego nauczyciela w sposób pełniejszy niż sama dyspozycja. Wynik analizy ujawnił

wynik przeciwny do spodziewanego. Pozytywność może pełnić rolę mechanizmu adaptacyjnego pozwalającego na radzenie sobie w dowolnym środowisku zawodowym i nie musi charakteryzować wyłącznie osób wchodzących do zawodu nauczyciela „z powołania”. Zasób ten pozwala na nadanie wykonywanej pracy pozytywnego znaczenia i tym samym w pewnym stopniu może przeciwdziałać rozczarowaniu. Analiza wykazała istotną dodatnią korelację pomiędzy częstotliwością rozważania rezygnacji z pracy a rozczarowaniem zawodowym ($\rho = .39, p < .001$). Oznacza to, że nauczyciele częściej myślący o odejściu wykazują wyższy poziom zniechęcenia profesją. Ta korelacja pozwala na postawienie kolejnych pytań badawczych. Warto zastanowić się, czy nauczyciele o wysokim poziomie orientacji rzadziej rozpatrują rezygnację z zawodu. W badaniach (Dobkowska i in., 2024) nauczyciele z większym stażem częściej rozważają rezygnację z zawodu, natomiast poczucie rozczarowania pojawia się przede wszystkim u osób wchodzących do tej profesji.

Mimo istotnych statystycznie wyników, niniejsze badanie nie jest wolne od ograniczeń. Wśród ograniczeń badania należy wskazać wiek nauczycieli - choć średni wiek badanych nauczycieli jest zbliżony do średniego wieku nauczycieli w Polsce, to jednak większe zróżnicowanie wieku mogłoby wnieść inne perspektywy.

Niedoreprezentowanie danych demograficznych względem typów placówek oświatowych również należy wziąć pod uwagę - inaczej funkcjonują nauczyciele w szkołach wysoko rankingowych, a inaczej w szkołach specjalnych. Podobnie, badanie różnicuje nauczycieli ze względu na podmiot prowadzący: szkoły publiczne i niepubliczne. W zakresie stresu warto będzie powtórzyć badanie w innych okresach czasu, szczególnie biorąc pod uwagę kalendarz obciążeń stresorami, na przykład początek i koniec roku szkolnego są okresami wzmożonej aktywności zawodowej, zamykanie semestrów wiąże się z dużą presją ze strony uczniów, rodziców i dyrekcji szkół na korekty wyników. Ponadto, czynniki zewnętrzne (wprowadzanie reform, debaty społeczne nad zwiększeniem wynagrodzenia) mogą wpływać na poziom odczuwanego stresu. Poprzeczność badania nie pozwala określić w zakresie orientacji pozytywnej i wymiarów wypalenia zawodowego przyczynowości, warto będzie prowadzić badanie podłużne. Ograniczeniem badania jest także nieuwzględnienie zmiennych zakłócających, na przykład sytuacji rodzinna nauczyciela czy stylu zarządzania prowadzonego przez dyrektora szkoły.

Zakończenie

Przeprowadzone w niniejszej pracy magisterskiej badania oraz analizy empiryczne pozwoliły na zrealizowanie postawionych celów badawczych i dostarczyły istotnych wniosków w zakresie uwarunkowań wypalenia zawodowego współczesnych nauczycieli. Głównym osiągnięciem podjętych analiz było empiryczne zweryfikowanie roli orientacji pozytywnej jako kluczowego zasobu osobistego, który wchodzi w istotne, ujemne współzależności ze wszystkimi wymiarami wypalenia zawodowego (wyczerpaniem psychofizycznym, brakiem zaangażowania w relacje z klientem, poczuciem braku skuteczności oraz rozczarowaniem). Udowodniono, że pozytywne nastawienie wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości pełni funkcję ochronną, konstruktywnie wpływając na obniżenie doświadczania syndromu wypalenia w tej grupie zawodowej. Szczególne znaczenie zyskał tutaj wymiar nastawienia wobec przyszłości. Ponadto kluczową rolę w tym procesie odgrywa poziom odczuwanego stresu, który okazał się pełnym mediatorem między orientacją pozytywną a wyczerpaniem psychofizycznym oraz rozczarowaniem zawodowym.

Ponadto, okazało się, że czynniki powszechnie uznawane za obciążające zawód nauczyciela nie różnicują poziomu wypalenia w badanej próbie. Wyniki te, choć pod względem kierunku, odwrotne do pierwotnych hipotez, wprowadzają nowe perspektywy na specyfikę zawodu nauczyciela, sugerując obecność mechanizmów adaptacyjnych (orientacja pozytywna) lub ujawniając czysto administracyjny charakter niektórych procedur (na przykład systemu awansowania). Jednocześnie jako realny obszar podwyższonego ryzyka wypaleniem zawodowym zidentyfikowano pełnienie funkcji wychowawcy klasy, co wiąże się z ekspozycją na dodatkowe stresory emocjonalne i organizacyjne.

Bibliografia

1. Amiłowska-Czaja, A., Kretek, H. (2020). Metody badania stresu i wypalenia zawodowego na przykładzie grupy policjantek i pielęgniarek. *Eunomia*, 1(98), 59-91. <https://www.ojs.akademiarac.edu.pl/index.php/eunomia/article/view/97> (10.12.2025).
2. Bernacka, R. E., Pufal-Struzik, I., Gierczyk, M. (2019). Osobowość nauczyciela w ujęciu psychologicznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 32(4), 97-115. DOI: 10.17951/j.2019.32.4.97-115 (12.12.2025).
3. Bourdieu, P. (2022). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
4. Brzezińska, U. (2021). *Kwestionariusz Pozytywności Gian Vittoria Caprara, Guida Alesandriego i Patrizii Steca. Polska Normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
5. Brzeziński, J. M. (2019). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
6. Burisch, M. (2020). W poszukiwaniu teorii - przemyslenia na temat natury i etiologii wypalenia. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 58-82). Warszawa: PWN.
7. Butz, M., Mrazova, M., Deaconu, D., Czirfusz, A. (2024). Stress and Burnout in the European Workplace and the Role of Resilience. *Clinical Social Work and Health Intervention*, 15(3), 6-13. DOI: [10.22359/cswhi.15.3.01](https://doi.org/10.22359/cswhi.15.3.01) (10.02.2026).
8. Caprara, G.V., Allessandri, G., Steca, P. (2021). *Kwestionariusz Pozytywności*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
9. Caprara, G. V. (2024). Personality Revisited: A Posthumous Tribute to Albert Bandura and David Magnusson. *European Review* 33(1), 1-18. DOI: [10.1017/S1062798724000176](https://doi.org/10.1017/S1062798724000176) (10.02.2026).
10. Caprara, G. V. i in. (2025). Phenomenology of Positivity: Understanding the Joint Dynamics of Self-esteem, Life Satisfaction, and Optimism. *Journal of Happiness Studies* (26)149, 1-24. DOI: [10.1007/s10902-025-00972-7](https://doi.org/10.1007/s10902-025-00972-7) (2.02.2026).

11. Chełminiak, L., Górską, A., Mącik, D. (2023). Perfekcjonizm i samoakceptacja a jakość relacji interpersonalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia*, 36(4), 221-242. DOI: 10.17951/j.2023.36.4.221-242 (12.12.2025).
12. Czapiński, J. (1985). *Wartościowanie - zjawisko inklinacji pozytywnej. (O naturze optymizmu)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
13. Czerw, A. (2014). Związek optymizmu z wybranymi aspektami funkcjonowania w pracy zawodowej. *Przegląd Psychologiczny*, 57(4), 433-446.
14. Czerw, A. (2015). Many faces of optimism. Proposal of five profiles of optimistic attitudes in research on Polish sample. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 239-245. DOI: 10.1515/ppb-2015-0032 (12.12.2025).
15. Czerw, A., Borkowska, A. (2010). Praca zawodowa jako obszar realizowania misji społecznej. *Psychologia Społeczna* 4(15), 303-315. Publikacja elektroniczna:
https://www.researchgate.net/publication/287813197_Praca_zawodowa_jako_obszar_realizowania_misji_spoecznej
(12.12.2025).
16. Deckers, L. (2023). *Motywacja. Perspektywa biologiczna, psychologiczna i środowiskowa*. Warszawa: PWN.
17. Demerouti, E. (2024). Burnout: a comprehensive review. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 78, 492-504. DOI: [10.1007/s41449-024-00452-3](https://doi.org/10.1007/s41449-024-00452-3) (5.01.2026).
18. Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
19. Dresler, E. (2017). Optymizm a efektywność zawodowa pracowników. Część II. Interpretacja zdarzeń negatywnych. *Rozprawy Społeczne*, 11(2), 50-56.
20. Edu-Valsania, S., Laguia, A., Moriano, J. A. (2022). Burnout – A Review of Theory and Measurement, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1-27. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780> (12.12.2025).

21. Feldman, D. B. (2021). Hope, Burnout, and Life Satisfaction: An Intriguing Trinity Among Investigators of the SWOG Cancer Research Network. *JCO Oncology Practice*, 17(7), 908-916. DOI: 10.1200/OP.20.00990 (12.12.2025).
22. Grala, K. (2020). Zaangażowanie w pracę a wypalenie zawodowe nauczycieli. Mediująca rola orientacji pozytywnej. *Psychologia Wychowawcza*, 17, 96-110. DOI: 10.5604/01.3001.0014.2652 (12.12.2025).
23. Heszen, I. (2016). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.
24. Hillert, A., Albrecht, A., Voderholzer, U. (2020). The Burnout Phenomenon: A Resume After More Than 15.000 Scientific Publications. *Frontiers in Psychiatry*, 11: 519237, 1-11. DOI: [10.3389/fpsy.2020.519237](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.519237) (10.02.2026).
25. ICD-11. (2022). *Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, Rewizja Jedenasta*.
Pobrane z: <https://rsk3.ezdrowie.gov.pl/resource/structure/icd11/99ICD1/2023-01/mms/details> (12.02.2026).
26. Jędrzysek, A., Jurczyk, M. (2016). Wypalenie zawodowe wśród nauczycieli w Polsce i Anglii. *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, 2(74), 109-121.
https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1505-8808-year-2016-volume-19-issue-2_74_-article-oai_ojs_kwartalniktc_eu_pl_article_264
(12.12.2025).
27. Jaworowska, A., (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego. Polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
28. Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N., (2012). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
29. Kaczmarek, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu - przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), 317-321. Publikacja elektroniczna: www.h-ph.pl/pdf/hyg-2016/hyg-2016-4-317.pdf (12.12.2025).
30. Kanios, A. (2021). Poczucie wypalenia zawodowego a style radzenia sobie ze stresem pracowników zawodów pomocowych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2(597), 43-54.

31. Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2026 r., poz. 515.
32. Kaźmierczyk, J. (2024). Niepewność zatrudnienia jako potencjalna determinanta wypalenia zawodowego. W: A. Wach, A. Metelski (red.) *Nowe odsłony i trendy psychologii w biznesie* (s. 143-155). Poznań: Wydawnictwo UEP.
33. Klusmann, U, Richter, D., Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence form Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. DOI: /10.1037/edu0000125 (6.01.2026).
34. Kupcewicz, E., Jóźwik, M. (2019). Positive Orientation and Strategies for Coping with Stress as Predictors of Professional Burnout among Polish Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4264), 1-14. DOI: 10.3390/ijerph16214264 (12.12.2025).
35. Lisowska, E. (2017). Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. *Forum Pedagogiczne*, 7(1), 227-244. DOI: 10.21697/fp.2017.1.16 (12.12.2025).
36. Liszokova, M. (2020). Psychohigieniczne aspekty zawodu nauczyciela. *Polonia Journal*, 12, 275-298. DOI: 10.36228/PJ.12/2020.16 (12.12.2025).
37. Łosiak, W. (2007). *Natura stresu. Spojrzenie z perspektywy ewolucyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
38. Łukasik, I. M., Witek, A. (2018). Nastawienie na sukces w kontekście pozytywnej orientacji i poczucia własnej skuteczności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin Polonia*, 31(2), 301-312. DOI: 10.17951/j.2018.31.2.301-312 (12.12.2025).
39. Łukaszewki, W., Doliński, D. (2002). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 441-468). Gdańsk: GWP.
40. Madej, A. (2021). Korelaty wypalenia zawodowego – badania porównawcze między trzema grupami zawodów wysokiego ryzyka stresu. *Rozprawy Społeczne*, 15(4), 55-76. DOI: 10.29316/rs/140896 (12.02.2026).

41. Makara-Studzińska, M. (2019). Psychiatrzy a zespół wypalenia zawodowego – zjawisko, problemy, zagrożenie? *Psychiatria Polska*, 53(5), 1139-1149. DOI: <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/91686> (10.12.2025).
42. Makowiec-Dąbrowska, T. (2021). Czynniki obciążające w pracy nauczyciela a zmęczenie. *Medycyna Pracy*, 72(3), 283-303. DOI: 10.13075/mp.5893.01088 (4.01.2026).
43. Mańkowska, B. (2020). Klimat organizacyjny i poczucie stresu a wypalenie zawodowe wśród pracowników fizycznych. *Przegląd Psychologiczny*, 63(3), 381-412.
44. Maslach, Ch. (2020). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: PWN.
45. Merecz, D. (2010). Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 23-30). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
46. Miciuk, Ł. R. i in. (2016). Positive Orientation and the Five-Factor Model. *Polish Psychological Bulletin*, 47(1), 141-148. DOI: 10.1515/ppb-2016-0016 (12.12.2025).
47. Montero-Marin, J. i in. (2014). Coping with Stress and Types of Burnout: Explanatory Power of Different Coping Strategies, *PLoS ONE*, 9(2), 1-9. DOI: 10.1371/journal.pone.0089090 (5.02.2026).
48. Mróz, A., (2024). Wsparcie nauczycieli - przegląd najważniejszych koncepcji. *Szkoła-Zawód-Praca*, 27, 41-56. DOI: 10.34767/SZP.2024.01.03 (12.12.2025).
49. Mróz, B., Chudzicka-Czupała, A., Kuśpit, M. (2017). *Kompetencje osobowościowe i twórcze. Psychologiczne uwarunkowania kreatywności pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
50. Okła, W., Steuden, S. (1999). Strukturalne i dynamiczne aspekty zespołu wypalenia w zawodach wspierających. *Roczniki Psychologiczne*, 2, 5-17.
51. Olejnik, M. (2018). Średnia dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, (s. 319-325). Warszawa: PWN.

52. Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się Talis 2024*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
53. Palliga, M., Chrupała-Pniak, M., Pollak, A. (2019). [Prężność psychiczna i orientacja pozytywna a wydajność pracowników : rola psychologicznego zespołowego klimatu bezpieczeństwa](#). Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 3(4), 121-138.
54. Partarrieu, A., Betelú, A., Camino, V. (2024). Perfekcjonizm a wypalenie zawodowe. W: E. Keegan (red.), *Perfekcjonizm kliniczny. Konceptualizacja i leczenie* (s. 187-200). Sopot: GWP.
55. Pines, A. M. (2020). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 32-57). Warszawa: PWN.
56. Plichta, P. (2014). *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
57. Potempa, K. (2013). optymizm a zdrowie. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 19(2), 130-134. Publikacja elektroniczna: <https://www.monz.pl/pdf-73376-10197?filename=10197.pdf> (12.12.2025).
58. Poraj, G. (2009). Osobowość jako predyktor zawodowego wypalania się nauczycieli. *Medycyna Praca*, 60(4), 273-282.
59. Pytel, N. (2020). Przyczyny i skutki zjawiska wypalenia zawodowego wśród osób wykonujących zawody służebne. *Homo et Societas*, 5, 70-86. DOI: [10.4467/25436104HS.20.005.13238](https://doi.org/10.4467/25436104HS.20.005.13238) (10.12.2025).
60. Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 53-74). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
61. Pyżalski, J., Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

62. Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga. Podręcznik*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
63. Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
64. Santinello, M. (2014). *Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Link. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
65. Sęk, H. (red.). (2020a). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: PWN.
66. Sęk, H. (2020b). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 83-112). Warszawa: PWN.
67. Sęk, H. (2020c). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149-167). Warszawa: PWN.
68. Simpson, D. (2013). Istota i konsekwencje ekonomiczne wypalenia zawodowego. *International Business and Global Economy*, 32, 187-201. DOI: [10.4467/23539496IB.13.013.2649](https://doi.org/10.4467/23539496IB.13.013.2649) (2.02.2026).
69. Siwiorek, J. (2018). Modele wypalenia zawodowego - ujęcie teoretyczne. *Spółeczeństwo i Edukacja* 29(2), 261-274. Publikacja elektroniczna: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-1898-0171-year-2018-issue-2_29_-article-8728c60e-3c1b-36cf-8893-27f8d1bdfe03 (12.12.2025).
70. Skoryk, J. (2013). Prevention as Teachers' Professional Burnout as a Way to Improve the Quality of Higher Education. *American Journal of Educational Research* 1(11), 496-504. DOI: 10.12691/education-1-11-7 (12.12.2025).
71. Sobol-Kwapińska, M. (2014). Orientacja pozytywna – koncepcje teoretyczne i przegląd badań. *Studia Psychologiczne*, 52(1), 77-90. DOI: 10.2478/v10167-010-0079-1 (12.12.2025).

72. Stanisławska, M., Siudowska, S., Jurczak, A., Grochans, E. (2015). Mobbing i wypalenie zawodowe w wybranych środowiskach pracy. *Problemy Pielęgniarstwa*, 23(3), 367-372. DOI: [10.5603/PP.2015.0060](https://doi.org/10.5603/PP.2015.0060) (2.02.2026).
73. Szabowska-Walaszczyk, A. (2010). Zaangażowanie w pracy i organizacji - przegląd problematyki i narzędzi pomiaru. W: A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji* (s. 143-168). Warszawa: PWN.
74. Szcześniak, M. i in. (2022). The Big Five Personality Traits and Positive Orientation in Polish Adults with Multiple Sclerosis: The Role of meaning in Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5426), 1-15. DOI: 0.3390/ijerph19095426 (12.12.2025).
75. Szczygieł, M. (2020). Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania. *Kultura - Społeczeństwo - Edukacja*, 2(18), 311-329. DOI: 10.14746/kse.2020.18.12.1. (12.12.2025).
76. Szul-Fryda, M. (2024). Dobrostan młodzieży jako kluczowy zasób przyszłości - kontekst pedagogiczny. *Homo et Societas*, 8, 106-123. DOI: [10.4467/25436104HS.23.008.19120](https://doi.org/10.4467/25436104HS.23.008.19120) (10.02.2026).
77. Szymczak, W. (2018). *Praktyka wnioskowania statystycznego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
78. Świtała, I. (2024). Patologie w środowisku pracy zagrożeniem dla zdrowia i rozwoju osobistego. *Homo et Societas*, 8, 40-52. DOI: [10.4467/25436104HS.23.004.19116](https://doi.org/10.4467/25436104HS.23.004.19116) (26.01.2026).
79. Tabała, K., Stecz, P., Kocur, J. (2014). Profil osobowości, style radzenia sobie ze stresem a wypalenie zawodowe wśród szkolących się opiekunów medycznych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(3), 270-275. DOI: 10.5604/20834543.1124656 (10.12.2025).
80. Tererał, J. F., Mystkowski, M. (2010). Optymizm a wypalenie zawodowe u nauczycieli. *Studia Psychologica*, 10, 153-178.

81. WHO. (2022). *WHO guidelines on mental health at work*. Pobrane z: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/6152a556-6893-4c4e-9ed8-094478bb25eb/content> (12.02.2026).
82. Wieczorek, G., Kaznowski, M. (2024). Wypalenie zawodowe jako rezultat niedopasowania zawodu. *Homo et Societas*, 8, 53-70. DOI: [10.4467/25436104HS.23.005.19117](https://doi.org/10.4467/25436104HS.23.005.19117) (10.12.2025).
83. Wieprzycka, A. (2021). Stres i wypalenie zawodowe a kultura organizacyjna. *Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania GWSH*, 16, 159-174. DOI: [10.53259/2021.16.16](https://doi.org/10.53259/2021.16.16) (3.01.2026).
84. Wiktorowicz, J., Grzelak, M. M., Grzeszkiewicz-Radulska, K. (2020). *Analiza statystyczna z IBM SPSS Statistics*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Aneks: ankieta własna

Wybrane aspekty społecznego i organizacyjnego funkcjonowania zawodowego nauczycieli

Pytanie 1. Proszę wpisać swój wiek.

Pytanie 2. Stopień awansu zawodowego:

- ☐ początkujący
- ☐ mianowany
- ☐ dyplomowany

Pytanie 3. Proszę podać liczbę lat pracy w zawodzie nauczyciela.

Pytanie 4. Typ szkoły:

- ☐ szkoła podstawowa
- ☐ szkoła ponadpodstawowa

Pytanie 5. Czy pełni Pani/Pan funkcję wychowawcy klasy?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Pytanie 6. Czy uczy Pani/Pan przedmiotu egzaminacyjnego?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Pytanie 7. Jakiej jest Pani/Pana wymiar zatrudnienia w bieżącym roku szkolnym?

- ☐ Poniżej pół etatu
- ☐ Pół etatu
- ☐ Pełen etat (18/18 lub zgodnie ze stanowiskiem)
- ☐ Pełen etat + godziny nadwymiarowe

Pytanie 8. Czy pracuje Pani/Pan w więcej niż jednej szkole?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Pytanie 9. W jakim stopniu może Pani/Pan liczyć na pomoc i wsparcie ze strony dyrekcji w trudnych sytuacjach zawodowych?

- ☐ Zdecydowanie nie mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Raczej mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Trudno powiedzieć
- ☐ Raczej mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Zdecydowanie mogę liczyć na wsparcie

Pytanie 10. W jakim stopniu może Pani/Pan liczyć na pomoc i wsparcie ze strony innych nauczycieli w trudnych sytuacjach zawodowych?

- ☐ Zdecydowanie nie mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Raczej mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Trudno powiedzieć
- ☐ Raczej mogę liczyć na wsparcie
- ☐ Zdecydowanie mogę liczyć na wsparcie

Pytanie 11. Czy wybór zawodu nauczyciela był Pani/Pana pierwszym wyborem zawodowym?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Pytanie 12. Czy wybór zawodu nauczyciela był Pani/Pana wyborem przypadkowym?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Pytanie 13. Czy w ciągu ostatniego roku rozważała Pani/Pan rezygnację z pracy w zawodzie nauczyciela?

- ☐ Nigdy
- ☐ Sporadycznie
- ☐ Często
- ☐ Bardzo często
- ☐ Jestem w trakcie zmiany zawodu